

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Patrícia dos Santos Zwetsch

**EDUCAÇÃO INFANTIL, CRECHE E CURRÍCULO: MOVIMENTOS E
TENSÕES ENTRE O NACIONAL E O LOCAL**

Santa Maria, RS

2017

Patrícia dos Santos Zwetsch

**EDUCAÇÃO INFANTIL, CRECHE E CURRÍCULO: MOVIMENTOS E TENSÕES
ENTRE O NACIONAL E O LOCAL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Práticas Escolares, da Universidade Federal de Santa Maria, como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**.

Orientadora: Prof. Dra. Rosane Carneiro Sarturi

Santa Maria, RS

2017

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Zwetsch, Patrícia dos Santos
EDUCAÇÃO INFANTIL, CRECHE E CURRÍCULO: MOVIMENTOS E
TENSÕES ENTRE O NACIONAL E O LOCAL / Patrícia dos Santos
Zwetsch.- 2017.
148 p.; 30 cm

Orientador: Rosane Carneiro Sarturi
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2017

1. Educação Infantil 2. Políticas Públicas 3. Currículo
I. Sarturi, Rosane Carneiro II. Título.

Patricia dos Santos Zwetsch

**EDUCAÇÃO INFANTIL, CRECHE E CURRÍCULO: MOVIMENTOS E
TENSÕES ENTRE O NACIONAL E O LOCAL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Práticas Escolares, da Universidade Federal de Santa Maria, como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**.

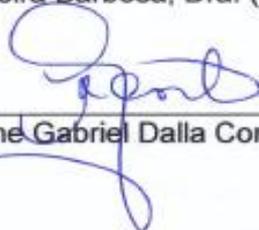
Aprovada em 23 de agosto de 2017:



Rosane Carneiro Sarturi, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientador)



Maria Carmem Silveira Barbosa, Dra. (UFRGS) - Videoconferência



Marilene Gabriel Dalla Corte, Dra (UFSM)

Santa Maria, RS

2017

A criança, desde pequena, pode desenvolver modos de observar o mundo pela apropriação de certos conceitos e habilidades. Tal aprendizado ocorre pela exploração individual ativa e pelo trabalho em grupo, quando as crianças confrontam seus significados e hipóteses (OLIVEIRA, 2011, p. 240).

AGRADECIMENTOS

A concretização desta dissertação ocorreu principalmente pela compreensão, auxílio e atenção de várias pessoas, que estavam envolvidas com o meu processo formativo e que participaram nos momentos de estudo e discussões acerca da temática desta pesquisa. Em especial gostaria de agradecer:

- ☒ A minha orientadora, que guiou a construção desta dissertação. E que sempre se demonstrou disposta, em auxiliar no que era necessário, proporcionando assim diferentes momentos de aprendizagem;
- ☒ A minha família que sempre estavam presentes nos momentos difíceis e incentivando a continuidade do meu processo formativo;
- ☒ Ao meu marido que me incentivou a participar do processo seletivo do Mestrado em Educação. E que aguentou os momentos de ansiedade, tristeza e felicidade, no decorrer e após a concretização desta dissertação;
- ☒ As professoras da instituição que se desenvolveu a presente pesquisa, pois se demonstraram dispostos a participar e auxiliar no que era necessário;
- ☒ A coordenadora pedagógica da instituição pesquisada, pois me recebeu de maneira árdua e alegre no contexto da escola, colocando-se a disposição no que era necessário;
- ☒ As crianças que me receberam no contexto da sala de aula, me aceitando assim em suas relações;
- ☒ Aos colegas que auxiliaram nas revisões e na construção de artigos, intensificando assim, as discussões acerca da temática de pesquisa.

Enfim, agradeço a Deus e a Lili que sempre estiveram comigo...

RESUMO

EDUCAÇÃO INFANTIL, CRECHE E CURRÍCULO: MOVIMENTOS E TENSÕES ENTRE O NACIONAL E O LOCAL

AUTOR: Patrícia dos Santos Zwetsch
ORIENTADOR: Prof^a. Dra. Rosane Carneiro Sarturi

Esta dissertação de mestrado recebeu apoio do Programa Observatório da Educação, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/Brasil e está vinculada ao Grupo de Pesquisa Elos/Cnpq. Insere-se na linha de pesquisa LP2, intitulada Práticas Escolares e Políticas Públicas, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Apresenta como objetivo geral analisar os significados e as tensões do currículo da educação infantil, com ênfase nas crianças de zero a três anos, considerando as políticas públicas e o contexto de uma instituição pública do município de Santa Maria - RS. A metodologia adotada pauta-se na abordagem quanti- qualitativa, a partir de um estudo de caso. Os dados foram produzidos por meio da análise das políticas públicas considerando os documentos que orientam a organização do currículo da educação infantil, utilizando-se como fonte: Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), e dados do Observatório do Plano Nacional de Educação. Como instrumento de produção de dados junto aos sujeitos da pesquisa, utilizou-se a observação participante no contexto escolar em uma turma de berçário, entrevista semiestruturadas com a coordenadora pedagógica e questionário com quatro professoras das crianças de zero a três anos de idade de uma instituição pública municipal. Como referenciais teóricos foram utilizados os estudos de Oliveira (2011), Guimarães (2011), Barbosa (2016), Gimeno Sacristán (2000), Kuhlmann (2004), Kramer (2016), entre outros, além da legislação educacional pertinente. Com o passar dos anos a educação infantil apresentou avanços, tanto em relação ao número de matrículas, ampliando assim o acesso a primeira etapa da educação básica, como também na construção e elaboração das propostas pedagógicas e dos currículos, pois realizaram-se discussões e a construção de novas políticas públicas e documentos para orientar e guiar os currículos da educação infantil, visando sempre a criança como sujeito histórico de direitos e o centro do planejamento destas propostas. Verificou-se que no transcorrer da história brasileira, diferentes modelos e concepções de currículo foram sendo organizados e que durante muito tempo as crianças de zero a três anos de idade, não eram pensadas nestas propostas. Foram vivenciados movimentos curriculares e estudos, que buscavam integrar e compreender as especificidades das crianças, que iriam frequentar o contexto da creche. Conclui-se que o significado de currículo atribuído no contexto atual da educação infantil, emerge de algo que está em movimento, em que é vivo e flexível conforme os interesses, necessidades e demandas das crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil. Políticas Públicas. Currículo.

ABSTRACT

CHILD EDUCATION, CRECHE AND CURRICULUM: MOVEMENTS AND TENSIONS BETWEEN NATIONAL AND LOCAL

AUTHOR: Patrícia dos Santos Zwetsch
ADVISOR: Prof^a. Dra. Rosane Carneiro Sarturi

This dissertation received support from the Education Observatory Program of the Coordination of Improvement of Higher Education Personnel - CAPES / Brazil and is linked to the Elos / Cnpq Research Group. It is inserted in the line of research LP2, entitled School Practices and Public Policies, of the Post-Graduation Program in Education, Federal University of Santa Maria (UFSM). It presents as general objective to analyze the meanings and the tensions of the curriculum of the infantile education, with emphasis in the children from zero to three years, considering the public policies and the context of a public institution of the municipality of Santa Maria - RS. The methodology adopted is based on the quantitative-qualitative approach, based on a case study. The data were produced through the analysis of public policies considering the documents that guide the organization of the curriculum of children's education, using as a source: School Census of the National Institute of Studies and Educational Research Anísio Teixeira (INEP), and data from the Observatory of the National Education Plan. As an instrument of data production with the subjects of the research, we used participant observation in the school context in a nursery class, semi-structured interview with the pedagogical coordinator and questionnaire with four teachers of children from zero to three years old of an institution municipal public. As theoretical references, the studies of Oliveira (2011), Guimarães (2011), Barbosa (2016), Gimeno Sacristán (2000), Kuhlmann (2004) and Kramer (2016) among others, besides the pertinent educational legislation, were used. Over the years, early childhood education has made advances, both in terms of enrollment, thus increasing access to the first stage of basic education, as well as in the construction and elaboration of pedagogical proposals and curricula, since discussions have been held and construction of new public policies and documents to guide and guide the curricula of children's education, always targeting the child as a historical subject of rights and the center of the planning of these proposals. It was verified that in the course of Brazilian history, different models and conceptions of curriculum were being organized and that for a long time children from zero to three years of age were not thought of in these proposals. Curricular movements and studies were studied, which sought to integrate and understand the specificities of the children, who would attend the day care context. It is concluded that the meaning of curriculum assigned in the current context of early childhood education emerges from something that is in motion, in which it is alive and flexible according to the interests, needs and demands of children.

Keywords: Child education. Public policy. Curriculum.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Número de matrículas da educação infantil no Brasil	67
Gráfico 2 -	Número de Matrículas nas Creches do Rio Grande do Sul	73
Gráfico 3 -	Número de matrículas nas creches de Santa Maria- RS	74
Gráfico 4 -	Número de Matrículas nas creches de Santa Maria/RS (2002-2012)	116

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Evolução das matrículas na educação infantil em 2008 e 2014	26
Figura 2 -	Fontes de pesquisa documental	40
Figura 3 -	Instrumentos de produção de dados	44
Figura 4 -	Características dos sujeitos pesquisados	47
Figura 5 -	Desenvolvimento da análise de conteúdo	50
Figura 6 -	Indicadores da infância e Adolescência no Brasil	55
Figura 7 -	Marcos Legais que normatizam o direito à educação para as crianças	63
Figura 8 -	Número de matrículas na educação infantil e população residente de 0 a 3 e 4 e 5 anos de idade – Brasil – 2007-2013	68
Figura 9 -	Matrículas da Educação Infantil, do município de Santa Maria- RS	70
Figura 10 -	Distribuição da matrícula em creche por dependência administrativa da escola - Brasil 2016	71
Figura 11 -	Fases do Currículo	71
Figura 12-	Ações que estão presentes nos movimentos da instituição de educação infantil	91
Figura 13 -	Etapas das políticas públicas	94
Figura 14 -	Aspectos que necessitam embasar a organização curricular da educação infantil	104
Figura 15 -	Educação Infantil na versão final da BNCC	105
Figura 16 -	Regiões administrativas e distritos de Santa Maria- RS	112
Figura 17-	Oferta da educação infantil em Santa Maria- RS, conforme o Censo Escolar de 2014	115
Figura 18 -	Exemplos de práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras do berçário I e II, da escola pesquisada	122
Figura 19 -	Relação denominação/idade, criança/adulto	130

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Porcentagem de crianças de 4 a 5 anos matriculadas na educação infantil	65
Tabela 2 -	Porcentagem de crianças de 0 a 3 anos matriculadas na educação infantil	66
Tabela 3 -	EMEI de Santa Maria- RS	114
Tabela 4 -	Número de matrículas e população de 0 a 3 anos, em Santa Maria/RS	117
Tabela 5 -	Número de matrículas em instituições públicas e população de 0 a 3 anos de Santa Maria- RS	117

LISTA DE SIGLAS

BNCC- Base Nacional Comum Curricular
CEB- Câmara de Educação Básica
CMESM- Conselho Municipal de Educação de Santa Maria
CNE- Conselho Nacional de Educação
DCNEI's- Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEF- Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI- Escola Municipal de Educação Infantil
FNDE- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
LP- Linha de Pesquisa
MEC- Ministério da Educação
PNE- Plano Nacional de Educação
PPP- Projeto Político- Pedagógico
RS- Rio Grande do Sul
UFSM- Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

1	INICIANDO O DIÁLOGO	23
2	CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA	31
2.1	ABORDAGEM QUANTI- QUALITATIVA	32
2.2	PESQUISA DOCUMENTAL E BIBLIOGRÁFICA	35
2.3	PESQUISA DO TIPO ESTUDO DE CASO	36
2.4	FONTES DE PESQUISA E A PRODUÇÃO DOS DADOS	38
2.5	O CONTEXTO E OS SUJEITOS PESQUISADOS	45
2.6	ANÁLISE DE CONTEÚDO	47
3	INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: CONTEXTUALIZANDO AS DIFERENTES CONCEPÇÕES	51
3.1	O QUE É INFÂNCIA?	53
3.2	EDUCAÇÃO INFANTIL COMO UM DIREITO E O PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO	57
4	CURRÍCULO E POLÍTICAS PÚBLICAS: OS SEUS DESDOBRAMENTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	77
4.1	O QUE É CURRÍCULO E SUAS CONCEPÇÕES NA HISTÓRIA EDUCACIONAL BRASILEIRA	78
4.2	POLÍTICAS CURRICULARES E OS DOCUMENTOS: UM OLHAR ACERCA DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	92
5	A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA-RS ...	111
5.1	MAPEAMENTO DO MUNICÍPIO E AS ESPECIFICIDADES DO CONTEXTO PESQUISADO	111
5.2	CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E A SECRETARIA DE MUNICÍPIO DA EDUCAÇÃO	124
5.2.1	Diretrizes Municipais para Educação Infantil	127
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
	REFERÊNCIAS	137
	APÊNDICE A – INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS	143

1 INICIANDO O DIÁLOGO

*O mágico abre a caixola,
Tira flores, tira fita,
Tira coelho da cartola.
Não deixa a criança aflita.
(Luciene Freitas)*

Início a presente dissertação de mestrado, destacando que considero a educação infantil, principalmente a creche, que atende crianças de zero a três anos de idade, uma caixa de surpresa, pois a cada dia algo novo surge, novas habilidades são desenvolvidas e aprendizagens são conquistadas cotidianamente, como num passe de mágica. É nesse sentido que afirmo que este espaço apresenta uma magia, que encanta todos que estão inseridos, ou seja, ele é mágico, pois diariamente borbulham-se novidades que emergem das demandas e necessidades das crianças, que mesmo elas sendo tão pequenas, não deixam de ser curiosas e de exigir do adulto, ações pedagógicas com intencionalidades e muito bem planejadas. Sabe-se que as ações pedagógicas desenvolvidas com essa faixa etária, são permeadas pelo cuidar e educar, mas de uma maneira indissociável, pois na creche possuem-se objetivos e intencionalidades educacionais, que visam proporcionar experiências para o desenvolvimento infantil, abandonando assim os aspectos puramente relacionados com o assistencialismo, que permeou no decorrer da história da educação infantil durante muito tempo, isto porque se tinha a intenção somente de cuidar das crianças que estavam inseridas no contexto das instituições.

Desta forma, esta dissertação intitulada “Educação infantil, creche e currículo: movimentos e tensões entre o nacional e o local” apresenta como temática de pesquisa “o currículo da educação infantil, com ênfase nas crianças de zero a três anos de idade”. O desenrolar desta pesquisa contou com o apoio do Programa Observatório da Educação, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/Brasil, está vinculada ao Grupo de Pesquisa Elos¹ e insere-se na linha de pesquisa LP2, intitulada Práticas Escolares e Políticas Públicas, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

¹ Possui como Líder e pesquisadora professora Dr^a Rosane Carneiro Sarturi. O grupo apresenta como principais temas de pesquisa: currículo, práticas educativas, políticas públicas e formação de professores. Desenvolve projetos de pesquisa voltados para a influência das políticas públicas nas organizações curriculares dos cursos de formação de professores.

A temática de pesquisa emergiu a partir da minha experiência como professora em uma turma de berçário 1 e maternal 1, em uma escola privada do município de Santa Maria- RS, no decorrer dos anos de 2014 e 2015, pois ao ingressar neste espaço fui desafiada a aprofundar os meus conhecimentos sobre a educação infantil e principalmente os referentes as ações pedagógicas com bebês, pois as práticas desenvolvidas neste contexto estão diretamente relacionadas com o desenvolvimento integral da criança, mas exige do professor uma outra maneira de conduzir a sua ação, pois neste espaço procura-se outras experiências e possibilidades para a construção do conhecimento, estas necessitam transcender o uso do papel e do lápis, ampliando assim, as vivências dos bebês.

No decorrer dos quatro anos do Curso de Pedagogia Licenciatura Plena, realizado na UFSM, sempre apresentei muito medo e insegurança com a educação infantil, evitando assim o contato com essa primeira etapa da educação básica, mas ao ter a oportunidade de ser professora de bebês, consegui superar essa insegurança e me apaixonei pelo mundo mágico desta etapa, e mais ainda pelas crianças de zero a três anos de idade que nos desafiam cotidianamente. Além disso, acredito que o Curso de Pedagogia, apresenta uma lacuna no processo formativo, principalmente no que concernem às crianças de zero a três anos, pois o meu curso possibilitou poucos estudos e discussões relacionadas com os bebês, sobre as turmas de berçário e maternal, ocasionando assim uma fragilidade e insegurança enquanto professora.

No transcorrer da minha trajetória acadêmica os estudos sobre a educação infantil foram sendo impulsionados e intensificados, principalmente no decorrer do Curso de Especialização em Gestão Educacional da UFSM, pois também se tinha como foco de pesquisa as crianças de zero a três anos. Neste sentido, posso afirmar que os elementos relacionados com o currículo me impulsionam para aprofundar minhas concepções sobre a educação infantil buscando, assim, caracterizar os aspectos pedagógicos da educação das crianças de zero a três anos de idade e (re) afirmar a identidade das ações desenvolvidas com essas crianças, visto que no decorrer de um longo período, priorizava-se somente o cuidado desses sujeitos. Nessa lógica, Nunes (2012, p. 41) coloca:

É necessário pensar criticamente o cotidiano, propondo uma educação infantil em que as crianças se desenvolvam, construam e adquiram conhecimento e se tornem autônomas e cooperativas. Cotidiano que, em

vez de transformar-se numa rotina de espera e da mesmice, se possa caracterizar como um lugar de produção, transgressão, com espaço para o lúdico, o afetivo, o artístico, a criação e a troca.

Assim, acredito que a temática desta dissertação é relevante tanto no âmbito educacional, como também para o meu processo formativo, pois a presente pesquisa poderá contribuir na construção de uma concepção de currículo para as crianças de zero a três anos de idade, considerando os significados, as tensões, os movimentos, os espaços e os tempos, tanto das crianças, como do contexto institucional. Além disso, esta dissertação poderá contribuir para as discussões sobre a identidade da educação infantil, priorizando os aspectos educacionais desta primeira etapa da educação básica e as singularidades das crianças que estão matriculadas nas instituições de educação infantil, enfatizando assim a importância da educação na vida das crianças e assegurando o seu direito de uma educação de qualidade.

As inquietações relacionadas com o currículo, direito a educação, qualidade da educação infantil e os objetivos educacionais para as crianças de zero a três anos, me levaram a problematizar a temática na seguinte perspectiva: **Quais são os significados e as tensões do currículo da educação infantil, com ênfase nas crianças de zero a três anos, considerando as políticas públicas e o contexto de uma instituição pública do município de Santa Maria/RS?** Nesse sentido, buscaram-se como principais fontes de pesquisa os aspectos relacionados com o contexto institucional e as políticas públicas.

Acredito que essa problemática de pesquisa será importante, para compreender as ações pedagógicas desenvolvidas com as crianças da creche, no sentido de contribuir para (re) significar o caráter pedagógico e educacional dessas instituições, visto que programas de assistencialismo estão emergindo em nosso atual cenário político, desconsiderando o direito à educação para essas crianças. Além disso, o atual governo está reestruturando a educação infantil, tendo como foco principal a escolarização e alfabetização² das crianças, desconsiderando as demais habilidades, experiência e vivências que necessitam ser realizadas na primeira etapa da educação básica. Portanto, sabe-se que no decorrer dos anos,

² Na Portaria Nº 826, de 7 de Julho de 2017 (BRASIL, 2017) é destacado que: [...]. As ações do PNAIC terão como foco os estudantes da pré-escola e do ensino fundamental, cabendo aos professores, coordenadores pedagógicos, gestores escolares e gestores públicos uma responsabilidade compartilhada no alcance do direito da criança de escrever, ler com fluência e dominar os fundamentos da Matemática no nível recomendável para sua idade.

mais crianças dessa faixa etária passaram a frequentar o contexto escolar e isto necessita ser ampliado, para avançarmos na garantia desse direito para todas as crianças, assegurando o mesmo com qualidade pedagógica e não somente com aumento de vagas.

Nesta perspectiva, também é necessário considerar que para a ampliação do número de vagas, foi necessário reduzir o turno integral para as crianças de zero a três anos de idade, ou seja, muitas crianças desta faixa etária, que frequentavam a escola de maneira integral, passaram a estar neste espaço apenas em um turno. Portanto, pode-se afirmar que essas crianças, tiveram uma redução no seu direito. Desta maneira, apenas foi ampliado o número de vagas e não se priorizou a qualidade pedagógica.

No decorrer da trajetória da educação infantil, sempre se almejou qualidade para essa primeira etapa da educação básica, para isso é necessário transcender a ampliação de vagas e de escola, isto é um fator relevante para a ampliação do direito à educação, mas não é o suficiente para afirmarmos que ofertamos uma educação infantil de qualidade para todas as crianças, que estão matriculadas em instituições escolares. No que tange ao número de matrículas no Brasil e no estado do Rio Grande do Sul, verificou-se que ocorreu uma ampliação ao acesso das crianças, na primeira etapa da educação básica, isto se tornou perceptível na figura a seguir:

Figura 1 - Evolução das matrículas na educação infantil em 2008 e 2014.

Ano	UF	Matrículas- Todas as Dependências			Taxas de Atendimento Matrículas		
		Creche	Pré-escola	Educação Infantil	Creche	Pré-escola	Educação Infantil
2008	RS	93.896	156.929	250.825	16,56%	48,59%	28,18%
	BRASIL	1.769.868	5.015.087	6.784.955	13,93%	74,52%	34,91%
2014	RS	157.894	199.762	357.656	30,49%	75,12%	45,63%
	BRASIL	2.897.928	4.971.941	7.869.869	25,79%	87,56%	46,53%
Variação	RS	68,16%	27,29%	42,59%	84,12%	54,61%	61,93%
	BRASIL	63,74%	- 0,86%	15,99%	85,17%	17,50%	33,29%

Fonte: Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul (2015, p. 07).

Somente a ampliação do acesso à educação infantil não garante uma educação de qualidade para as crianças de zero a três anos de idade, isto porque quando se refere à qualidade acredita-se que esta se relaciona com diferentes aspectos, que envolvem tanto a organização dos espaços, dos tempos, mobiliários, envolvimento da família, formação e condições de trabalhos de todos os profissionais da instituição, como também os aspectos relacionados com a saúde da criança, que no espaço da escola envolve o cuidado, a alimentação e a higienização. Isto torna-se claro no documento intitulado “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil³” (BRASIL, 2006, p. 43):

[...] para os sistemas educacionais deverão contemplar aspectos unanimemente apontados como relevantes para a melhoria permanente da qualidade do atendimento às crianças, a saber: as políticas para a Educação Infantil, sua implementação e acompanhamento; as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil; a relação estabelecida com as famílias das crianças; a formação regular e continuada dos professores e demais profissionais; a infra-estrutura necessária ao funcionamento dessas instituições.

Portanto, para que se alcance uma qualidade na educação infantil, é necessário planejar currículos, tanto em âmbito nacional, como local que tenham como ênfase e foco principal as crianças e suas realidades. Por fim, quando se refere ao currículo, destaca-se a importância de compreender, valorizar e ter como foco a criança, suas necessidades e demandas como elementos orientadores da elaboração deste documento, das experiências e vivências no contexto escolar, a partir destes aspectos acredita-se que serão elaborados currículos que realmente priorizem e visem à qualidade das ações pedagógicas, desenvolvidas no contexto escolar.

Desta maneira, entende-se que todos estes aspectos relacionados com a qualidade, constituem o currículo da educação infantil, pois este transcende uma lista de conteúdos, são todos os movimentos, as tensões e as ações vivenciadas no contexto escolar. Portanto, o currículo não é somente um documento, mas sim algo que orienta e guia as ações desenvolvidas na instituição escolar. O currículo

³ Este documento foi publicado no ano de 2006. Neste contém referências de qualidade para a Educação Infantil a serem utilizadas pelos sistemas educacionais, por creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil, que promovam a igualdade de oportunidades educacionais e que levem em conta diferenças, diversidades e desigualdades de nosso imenso território e das muitas culturas nele presentes.

também são as vivências, as experiências e as possibilidades de aprendizagens, que são vivenciadas pelas crianças e pelos professores.

Para buscar responder ao problema de pesquisa apresentado, elencou-se como objetivo geral: analisar os significados e as tensões do currículo da educação infantil, com ênfase nas crianças de zero a três anos, considerando as políticas públicas e o contexto de uma instituição pública do município de Santa Maria/RS. Como objetivos específicos definiram-se: identificar as diferentes concepções de infância e contextualizar o processo da educação infantil no Brasil, por meio dos significados e das tensões acerca do processo educacional para crianças de zero a três anos de idade; reconhecer o processo histórico do currículo, considerando as políticas públicas e os documentos que orientam a organização deste documento e através de suas repercussões nos movimentos curriculares da educação infantil e no contexto escolar e; compreender a realidade da primeira etapa da educação básica no município de Santa Maria/RS, com ênfase nas Diretrizes Municipais para a Educação Infantil, em uma instituição escolar com crianças de zero a três anos de idade, considerando os movimentos curriculares.

A metodologia adotada, para responder a problemática de pesquisa, pautou-se na abordagem quanti-qualitativa, a partir de um estudo de caso. Os dados foram produzidos por meio da análise das políticas públicas e dos documentos que orientam a organização do currículo da educação infantil, considerando como fonte: o Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), os dados do Observatório do Plano Nacional de Educação e o Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul. Como instrumento de produção de dados junto aos sujeitos da pesquisa, utilizaram-se, a observação participante no contexto escolar, em uma turma de berçário, entrevistas semiestruturadas com a coordenadora pedagógica e um questionário com perguntas abertas com quatro professoras das crianças de zero a três anos de idade de uma instituição pública municipal, de Santa Maria- RS.

A presente dissertação de mestrado foi estruturada em quatro capítulos. O primeiro apresenta o desenrolar da pesquisa, ou seja, o caminho metodológico, destacando as fontes de estudos, os sujeitos de pesquisa e os instrumentos de produção de dados. No segundo capítulo, contextualizaram-se as concepções infância e destacou-se o desenrolar da educação infantil no contexto brasileiro, considerando os aspectos relacionados com os marcos legais e com a

institucionalização da infância. No terceiro, buscou-se reconhecer o processo histórico do currículo da educação infantil, a partir das concepções construídas no decorrer dos anos e através da análise das políticas públicas, principalmente as curriculares, que orientam a organização do currículo da educação infantil, destacando as concepções que são analisadas nestes documentos. Por fim, no quarto capítulo desenvolve-se um mapeamento da educação infantil no município de Santa Maria/RS, considerando o número de matrículas, os significados e as tensões do currículo, em uma instituição pública do nosso município e as diretrizes curriculares municipais para a educação infantil. Além disso, realiza-se uma breve contextualização sobre o Conselho Municipal de Educação de Santa Maria e da Secretaria do Município de Educação.

2 CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A pesquisa é resultado de um processo de sistematização, tendo como um de suas principais características, a verificabilidade. [...] O objetivo de uma pesquisa é responder a perguntas por meio de procedimentos formais e sistemáticos. (TOLEDO E GONZAGA, 2011, p. 17)

A intencionalidade deste capítulo é apresentar o caminho metodológico da pesquisa, caracterizando e definindo o desenrolar deste estudo. Conforme Severino (2007, p. 118) “[...] várias são as modalidades de pesquisa que se podem praticar o que implica coerência epistemológica, metodológica e técnica, para o seu adequado desenvolvimento”. Nesta perspectiva, serão foram apresentadas as fontes e os sujeitos de pesquisa, os instrumentos de produção de dados e como realizou-se a análise dos dados produzidos, buscando referencial teórico metodológico para dialogar com estas concepções e definições.

Retoma-se aqui o problema de pesquisa **“Quais são os significados e as tensões do currículo da educação infantil, com ênfase nas crianças de zero a três anos, considerando as políticas públicas e o contexto de uma instituição pública do município de Santa Maria/RS?”** e o objetivo geral, que foi *analisar os significados e as tensões do currículo da educação infantil, com ênfase nas crianças de zero a três anos, considerando as políticas públicas e o contexto de uma instituição pública do município de Santa Maria/RS*. Diante disso, afirma-se que a metodologia desta dissertação pautou-se em uma abordagem quanti- qualitativa, a partir de um estudo de caso, pois a pesquisa foi desenvolvida em uma instituição pública municipal de Santa Maria- RS que atende crianças da educação infantil até o ensino fundamental, que se localiza na região oeste do município e no ano de 2017 possuía sessenta e três crianças matriculadas, na faixa etária que esta dissertação apresenta como foco de estudo.

Conforme Chizzotti (2006, p. 28) “[...] o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”. Diante disso, também se optou por utilizar uma abordagem quantitativa, pois através desta foi possível articular os dados estatísticos educacionais, contextualizando a realidade da educação infantil tanto no âmbito

nacional, como no município de Santa Maria- RS. Nesta perspectiva Fonseca (2002, p. 20) afirma que:

A pesquisa quantitativa recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre variáveis, etc. A utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente.

Portanto, por meio da observação participante, de entrevista semiestruturada com a coordenadora da instituição, e com os questionários desenvolvidos com as professoras das crianças de zero a três anos, buscou-se produzir os dados a fim de responder a problemática de pesquisa e aprofundar os saberes sobre a educação infantil, principalmente no que concernem as crianças de zero a três.

2.1 ABORDAGEM QUANTI- QUALITATIVA

Considerando que se possuem os dados estatísticos educacionais, no âmbito quantitativo, referentes à educação infantil, no que tange ao número de matrículas e de instituições, localizadas no Brasil, no Rio Grande do Sul e no município de Santa Maria/RS, optou-se pela abordagem de pesquisa quanti-qualitativa para, assim, analisar os significados, as tensões e os movimentos curriculares da educação infantil.

Diante disso Fonseca (2002, p. 20) destaca que “[...] diferentemente da pesquisa qualitativa, os resultados da pesquisa quantitativa podem ser quantificados. [...]. A pesquisa quantitativa se centra na objetividade”. Nesta perspectiva destacou-se que os dados quantitativos foram utilizados para auxiliar na compreensão da educação infantil e dos movimentos curriculares, no âmbito nacional e municipal, para assim analisar as especificidades e complexidades, em relação ao número de matrículas e de crianças com o direito à educação garantido. Portanto, os dados quantitativos e qualitativos foram articulados com o referencial teórico estudado, no decorrer da escrita desta dissertação.

Com a pesquisa qualitativa buscou-se repostas à problemática de pesquisa e contribuindo assim, para os estudos alusivos ao currículo da educação infantil, principalmente no que concernem as crianças de zero a três anos, ou seja, etapa da creche, pois elas possuem o direito à educação, mas legalmente para esses sujeitos não é obrigatória. Neste sentido, dialogou-se com o referencial teórico estudado,

com a legislação pertinente e com os acontecimentos do cotidiano institucional pesquisado, observando e vivenciando este espaço, juntamente com as crianças e professores, para assim analisar os movimentos curriculares e os seus significados.

Conforme Trivínos (1987), a pesquisa qualitativa emergiu na Antropologia, quando pesquisadores notaram que a cultura e as informações de determinados povos, não poderiam ser quantificáveis, mas necessitavam ser interpretadas e compreendidas. Diante disso, a tradição antropológica, fez com que a pesquisa qualitativa se tornasse conhecida como investigação etnográfica. Trivínos (1987, p. 121) salienta que “[...] a participação do investigador como etnógrafo envolve-o na vida própria da comunidade com todas suas essenciais e acidentais. Mas sua ação é disciplinada, orientada por princípios e estratégias gerais”. Nesta perspectiva Minayo afirma que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social (2010, p. 21).

Além disso, a autora destaca que a pesquisa qualitativa se divide em três etapas fundamentais, que são: fase exploratória, trabalho de campo, análise e tratamento do material empírico e documental. A fase exploratória refere-se à produção do projeto de pesquisa e os estudos relacionados com a temática escolhida. O trabalho de campo consiste em conhecer a realidade pesquisada, esta etapa é articulada com os instrumentos de observação, entrevista ou outros. A terceira etapa, que é a análise e tratamento do material empírico e documental, diz respeito ao conjunto de dados, portanto, realiza-se a compreensão e interpretação dos mesmos, articulados com os estudos teóricos.

Em relação à pesquisa qualitativa, também é possível afirmar que ela não é neutra, pois é fortemente influenciada pela lente teórica do pesquisador, ou seja, pelos estudos e autores que se utiliza na fundamentação teórica, mas pode-se destacar que as ações, os significados e os movimentos dos sujeitos e da realidade observada, são de extrema relevância e indispensáveis, pois estes são o foco principal da pesquisa, é através deles que se aprende e responde a problemática pesquisada, articulando estas vivências com os aportes teóricos. Segundo Creswell:

A pesquisa qualitativa é uma forma de investigação interpretativa em que os pesquisadores fazem uma interpretação do que enxergam, ouvem e entendem. Suas interpretações não podem ser separadas de suas origens, história, contextos e entendimentos anteriores. [...] os participantes e os pesquisadores realizando interpretações, ficam claras as múltiplas visões que podem emergir do problema (2010, p. 209).

Através desta breve explanação sobre o que é uma abordagem qualitativa, verificou-se que o pesquisador utiliza como dados os significados e as interpretações de uma determinada realidade, buscando compreender a mesma através do convívio, do diálogo e da observação no contexto pesquisado. Com esta abordagem não se possui como intencionalidade quantificar as situações e a realidade social observada, mas conhecer ela com profundidade conjuntamente com os sujeitos que estão inseridos neste contexto. Para isso, o pesquisador produz os dados de pesquisa no contexto dos sujeitos, vivenciando a realidade e os movimentos deste espaço. Creswell destaca que:

Os pesquisadores qualitativos coletam pessoalmente os dados por meio de exame, de documentos, de observação do comportamento ou de entrevista com os participantes. Eles produzem protocolo- instrumento para a coleta de dados, mas são eles próprios que coletam as informações. [...] coletam múltiplas formas de dados, tais como entrevistas, observações e documentos, em vez de confiarem em uma única fonte de dados (2010, p. 208).

Na pesquisa qualitativa utilizaram-se como procedimentos de produção de dados e técnicas que potencializam a percepção aguçada do pesquisador. Nesse sentido, a observação participante e a entrevista potencializam ao pesquisador entrar em contato com o contexto pesquisado e interagir com os sujeitos. Por exemplo, a entrevista que é realizada pessoalmente com os sujeitos estudados e no contexto em que eles estão inseridos, os documentos, que podem ser públicos ou privados, e materiais audiovisuais, que são as fotografias, filmes entre outros (CRESWELL, 2010) são possibilidades de imersão direta no contexto pesquisado. Portanto, por meio desta abordagem foi possível analisar os significados e as tensões do currículo da educação infantil, principalmente porque o estudo foi desenvolvido em uma instituição, que atende as crianças da educação infantil até o ensino fundamental, perpassando assim pelas duas primeiras etapas da educação básica.

2.2 PESQUISA DOCUMENTAL E BIBLIOGRÁFICA

De acordo com Martins (2006), após a definição da temática, do problema e dos objetivos da pesquisa, o pesquisador necessita definir e realizar uma revisão bibliográfica. Sendo assim, no decorrer do estudo buscou-se fundamentação teórica, artigos, documentos e marcos legais que contribuíssem para uma definição do termo currículo e dos movimentos curriculares da educação infantil, buscando assim, subsídios teóricos para esta dissertação.

Nesta perspectiva e com o intuito de conhecer as pesquisas desenvolvidas no âmbito nacional, sobre o currículo da educação infantil desenvolveu-se uma pesquisa do estado do conhecimento, para assim verificar as produções que estavam relacionadas com a temática de pesquisa desta dissertação. Buscando artigos que destacassem aspectos sobre o currículo da educação infantil, utilizando como principal fonte os anais das reuniões nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Educação⁴ (ANPED).

Através da pesquisa do estado conhecimento, verificaram-se poucos estudos relacionados e direcionados para o currículo da educação infantil, principalmente quando se direciona o olhar para as crianças de zero a três anos de idade. Diante desta realidade, que se decidiu direcionar a pesquisa desta dissertação para a creche. Conforme Fernandes e Morosini (2017, p. 154)

No entendimento, estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica. Uma característica a destacar é a sua contribuição para a presença do novo na monografia.

Segundo Severino (2007, p.122) na pesquisa documental “[...] tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas, sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documento legais”. Além disso, Severino (2007) salienta que a pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de

⁴ É uma entidade sem fins lucrativos, que apresenta como finalidade o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura.

pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc, ou seja, utiliza-se como fonte de pesquisa documentos que já foram publicados.

Diante disso, selecionaram-se artigos, monografia, dissertação, documentos e marcos legais para incorporar e articular com os dados produzidos, a partir das fontes de pesquisa, considerando a entrevista com a coordenadora pedagógica da escola e as repostas do questionário respondido pelas professoras pesquisadas. Destaca-se que os alguns documentos que foram selecionados para constituir esta pesquisa, também auxiliaram os sujeitos pesquisados na elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, na construção do currículo e na elaboração dos planejamentos desenvolvidos no contexto escolar. Com isso, optou-se por analisar com profundidade as políticas públicas nacionais e municipais que dispõe da orientação para a organização do currículo da educação infantil.

2.3 PESQUISA DO TIPO ESTUDO DE CASO

Conforme Yin (2010, p. 53) “[...] para justificar o uso do método do estudo de caso, você deve dar um passo adiante. Deve definir um “caso” específico, da vida real para representar a abstração”. Sendo assim, esta dissertação caracteriza-se como estudo de caso, pois se realizou o estudo em uma instituição pública municipal, de Santa Maria/RS, que atende crianças da educação infantil até os anos finais do ensino fundamental. Esta instituição apresenta uma realidade atípica, das demais do nosso município, pois possui turmas de multi-idade e atende as crianças de zero a três anos, da comunidade em que ela está inserida. Normalmente as crianças nessa faixa etária, são matriculadas em Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) e não em Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF), ou seja, no contexto do município de Santa Maria/RS, encontram-se turmas de pré-escola, em EMEF, mas as turmas de berçário, maternal e jardim são exclusivas das EMEIs.

Esta escola possui uma turma de berçário, de maternal e de pré-escola, todas são multi-idades, que atendem crianças de faixa etária diversificada. As turmas de berçário e maternal foram criadas para atender uma demanda da comunidade em que a escola está inserida, ou seja, foi uma solicitação dos pais das crianças que se encontram com estas idades, pois se sabe que a educação é um direito social de todos os cidadãos brasileiros. A região em que a escola, está localizada não possui

outra instituição de educação infantil, por este motivo várias crianças não estavam frequentando o contexto escolar, acabavam ficando expostas aos perigos que a rua oferece.

No momento atual a escola possui uma turma de berçário, que atende vinte e seis crianças de zero a dois anos, uma turma de maternal composta por dezesseis crianças, que se encontra em uma faixa etária de dois a cinco anos de idade, e uma de pré-escola com vinte crianças, de quatro a seis anos de idade. Enfim, esta é a única instituição municipal e pública, em Santa Maria/RS que oferta a educação infantil, desde a creche até a pré-escola, como também o ensino fundamental, tanto os anos iniciais (1º ao 5º ano), como os anos finais (6º ao 9º ano).

Escolheu-se esta instituição para desenvolver a pesquisa, pois a mesma apresenta características atípicas, das demais instituições escolares do nosso município. Nesta perspectiva, interessou-se por essa realidade, para assim compreender os diferentes movimentos e significados do currículo da educação infantil, buscando as especificidades desta instituição e da primeira etapa da educação básica, considerando a realidade das crianças de zero a três anos de idade. Por essas razões que se escolheu essa instituição para desenvolver o estudo de caso, pois a mesma não foi planejada e nem estruturada especificamente para as crianças de zero a três, mas sim para os sujeitos do ensino fundamental.

Neste estudo se considera como currículo todas as tensões, movimentos e ações que são vivenciadas no contexto institucional, portanto, neste espaço será possível observar outros significados e movimentos curriculares, que não são habituais em uma EMEI. De acordo com Chizzotti (2006, p. 136) “[...] os estudos de caso visam explorar, deste modo, um caso singular, situado na vida real contemporânea e contextualizado em tempo e lugar para realizar uma busca circunstanciada de informações sobre um caso específico”.

Para Triviños (1987, p. 133), o estudo de caso “[...] é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente”. Através do estudo de caso, buscou-se retratar a realidade de maneira completa e profunda, compreendendo as situações e os movimentos desta realidade. Com isso, o pesquisador passa a conhecer o contexto e a interpretar os significados, as tensões e ações, fazendo assim o uso de diferentes instrumentos de produção de dados.

Yin (2010, p. 32) destaca que:

[...]. O estudo de caso conta com muita das mesmas técnicas que a pesquisa histórica, mas adiciona duas fontes de evidência geralmente incluídas no repertório do historiador: observação direta dos eventos sendo estudados e entrevistas das pessoas envolvidas nos eventos.

Diante disso, verifica-se que a pesquisa do tipo estudo de caso, necessita ser desenvolvida no contexto institucional e com os sujeitos que estão inseridos neste espaço, para assim reconhecer com profundidade as características, culturas e a organização do meio. Portanto, Yin (2010, p. 32) destaca que [...] a força exclusiva do estudo de caso é sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências- documentos, artefatos, entrevistas e observações [...]. Nesse sentido, verifica-se que o estudo de caso, permite construir uma variedade de evidências, significados e concepções, pois os instrumentos de produção de dados podem ser variados e diversificados. Além disso, cada pesquisador possui o seu “óculos teórico” que, no momento da observação e da interpretação das entrevistas, influencia a elaboração dos dados de pesquisa, mas não se pode perder as principais características e essências do contexto pesquisado, pois estes aspectos são os que definem determinado espaço. Como também os dados pesquisados, não podem ser generalizados para todas as realidades, pois são específicos de determinado contexto.

Foram definidos como sujeitos de pesquisa deste estudo, quatro professoras da instituição citada, que desenvolvem ações pedagógicas com as crianças de zero a três anos, e a coordenadora pedagógica. Através deste estudo de caso, foi possível conhecer tanto os movimentos e as tensões curriculares no âmbito da sala de aula, como também na elaboração e consecução do Projeto Político- Pedagógico desta instituição.

2.4 FONTES DE PESQUISA E A PRODUÇÃO DOS DADOS

Yin (2010) destaca que na pesquisa do tipo estudo de caso, utilizam-se várias fontes de evidências, que contribuem e complementam os dados produzidos, entre elas o autor destaca: a documentação, entrevistas, observação direta e participativa, artefatos físicos e registros em arquivo. Para desenvolver este estudo optou-se por utilizar como fonte de pesquisa os documentos e os dados estatísticos educacionais, no que concernem as políticas e as especificidades da educação infantil. A produção dos dados foi realizada por meio de observações no contexto escolar, através de

entrevista semiestruturada com a coordenadora pedagógica e com questionário respondido pelas quatro professoras pesquisadas. Creswell (2010, p. 212) destaca que:

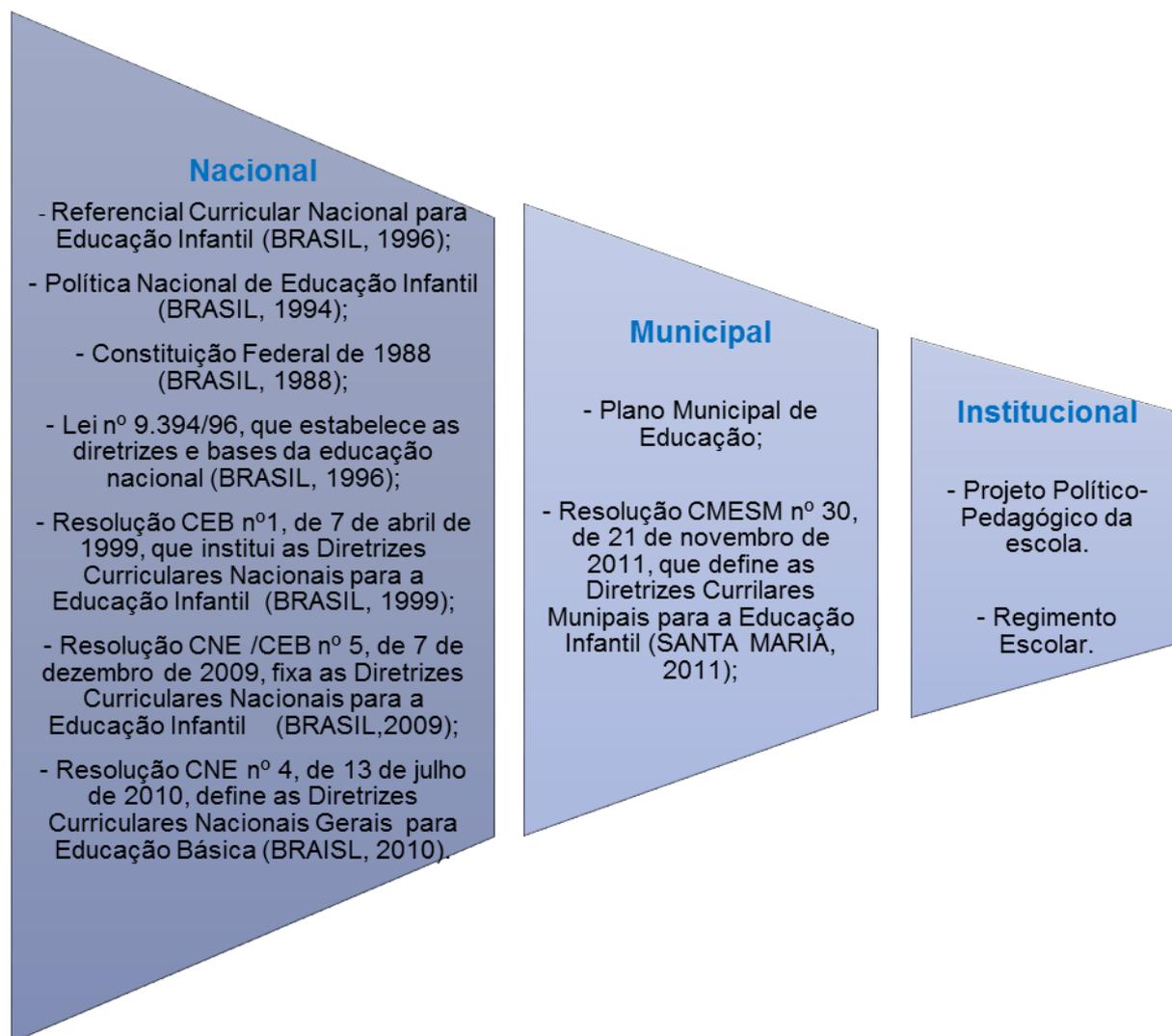
Os passos da coleta de dados incluem o estabelecimento dos limites para o estudo, a coleta de informações por meio de observações e entrevistas não estruturadas ou semiestruturadas, de documentos e materiais visuais, assim como do estabelecimento do protocolo para o registro de informações.

O autor afirma que os documentos são fontes de informação pertinente para uma pesquisa, pois representam dados criteriosos e são evidências escritas. Diante disso, utilizou-se como fonte de pesquisa os documentos⁵ relacionados à legislação educacional em âmbito nacional, que orientam a organização do currículo para primeira etapa da educação básica e os que afirmam o direito à educação para as crianças. Também foi utilizada a legislação de âmbito municipal e institucional, principalmente as Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Infantil do município de Santa Maria/RS e o projeto político-pedagógico da instituição pesquisada. Com estes documentos verificou-se o que estava explícito legalmente e as orientações destinadas para organização curricular, buscando articular estes aspectos com o referencial teórico estudado.

Yin (2010, p. 128) salienta que “[...] para os estudos de caso, o uso mais importante dos documentos é para corroborar e aumentar a evidência de outras fontes”. Assim sendo, na figura a seguir destacam-se alguns dos documentos que foram utilizados, como fonte de pesquisa para desenvolver o presente estudo.

⁵Quando me refiro ao termo documento em minha metodologia, é no sentido amplo, englobando também as políticas públicas e os marcos legais, e não somente os documentos fornecidos pelo Ministério da Educação (MEC).

Figura 2 - Fontes de pesquisa documental.



Fonte: Elaborada pela autora, com base nos documentos que foram utilizados como fonte de pesquisa (2016).

Como fonte de pesquisa, também se utilizaram os dados estatísticos educacionais, os que se referem à primeira etapa da educação infantil (creche), com ênfase nas crianças de zero a três anos de idade, no que tange ao número de matrículas, de instituição e a quantidade populacional. Como fonte de pesquisa utilizaram-se o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul e o Observatório do Plano Nacional de Educação. Por meio, destes dados buscou-se mapear a realidade da educação infantil em termos estatísticos, tanto no âmbito nacional, estadual e municipal, para assim complementar os estudos referentes à primeira etapa da educação básica.

Severino (2007, p. 124) destaca que “[...] observação é todo procedimento que permite acesso aos fenômenos estudados. É a etapa imprescindível em tipo ou modalidade de pesquisa”. Sendo assim, um dos instrumentos utilizados para produzir os dados deste estudo, foi a observação participante no contexto escolar, especificamente em uma turma do berçário I e II, que atende crianças do zero aos dois anos de idade. Esta turma possui quatro professores, sendo dois no turno da manhã e dois no turno da tarde, apresentando funcionamento em turno integral. Para Yin:

A observação participante é uma modalidade especial de observação na qual você não é simplesmente um observador passivo. Em vez disso, você pode assumir vários papéis na situação de estudo de caso e participar realmente nos eventos sendo estudados. (2010, p. 138).

A observação participante proporcionou produzir dados mais específicos do contexto estudado, pois foi um momento em que a pesquisadora esteve mais próxima das crianças e dos movimentos da escola, reconhecendo assim, a organização dos espaços e dos tempos do contexto pesquisado. Além de vivenciar experiências diversificadas juntamente com as crianças, através da interação com as mesmas. Diante disso, Yin (2010, p. 139) afirma que:

A oportunidade mais diferenciada está relacionada com a capacidade de obter acesso aos eventos ou grupos que, de outro modo, seriam inacessíveis ao estudo. [...]. Outra oportunidade diferenciada é a capacidade de captar a realidade do ponto de vista de alguém “interno” ao estudo de caso, não alguém externo a ele.

Nesta perspectiva, destaca-se que com a observação participante foi possível a inserção de forma ativa no contexto escolar, podendo levar a pesquisadora a ser percebida como um sujeito da instituição e não somente como pesquisadora. Minayo (2010, p. 70) afirma que “[...] a proximidade com os interlocutores, longe de ser um inconveniente, é uma virtude e uma necessidade”. Por meio, da proximidade conseguiu-se aproximar-se das crianças, dos pais e dos professores, reconhecendo as tensões, os movimentos do currículo e estabelecendo diálogo com toda a comunidade escolar, ampliando o repertório de dados.

Através da observação participante, também foi possível reconhecer e compreender os movimentos curriculares, os desafios e as tensões encontradas no contexto escolar, principalmente em uma turma de berçário, de multi-idade. Diante

disso, verificaram-se as intenções pedagógicas e o comprometimento das professoras, pois, estavam sempre em busca de organizar espaços e tempos, que possibilitasse a construção do conhecimento, as mais diversas experiências e vivências para as crianças, visando a integração e o desenvolvimento integral desses sujeitos.

Conforme Triviños (1987, p. 153): “Observar’, naturalmente, não é simplesmente olhar. Observar é destacar de um conjunto (objetos, pessoas, animais etc.) algo especificamente, prestando, por exemplo, atenção em suas características (cor, tamanho, etc.)”. Portanto, através das observações realizadas no contexto escolar reconheceram-se os movimentos curriculares, a organização do espaço e do tempo, o planejamento das ações pedagógicas, considerando os gestos, as falas das crianças e suas culturas, reconhecendo assim, as características, especificidades da instituição estudada e as interações estabelecidas entre as crianças e os professores.

Uma das fontes mais importante de informação para o estudo de caso é a entrevista. Esta observação pode ser surpreendente devido à associação habitual entre as entrevistas e métodos de levantamento. No entanto, as entrevistas também são fontes essenciais de informações para os estudos de caso. As entrevistas são conversas guiadas, não investigações estruturadas. (YIN, 2010, p. 133)

Como um dos instrumentos de produção dos dados, desenvolveu-se entrevista semiestruturada com a coordenadora pedagógica da instituição pesquisada. Triviños (1987, p. 152) afirma que “[...] a entrevista semi-estruturada na pesquisa qualitativa reúne condições que a individualizam em relação à entrevista não-diretiva e à entrevista padronizada ou estruturada. [...] obtém resultados verdadeiramente valiosos”. Na entrevista, a coordenadora pedagógica, expôs suas concepções e experiências referentes ao currículo da educação infantil, destacando pressupostos metodológicos e os referenciais utilizados para orientar as práticas pedagógicas que são desenvolvidas pelos professores da escola. Porque a:

[...] entrevista semi-estruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante (TRIVIÑOS, 1987, p. 146)

Sendo assim, organizou-se a entrevista semiestruturada, com algumas perguntas abertas, para guiar o diálogo com a coordenadora pedagógica da escola. Severino (2007, p. 125) destaca que: “De preferência, deve praticar um diálogo descontraído, deixando o informante à vontade para expressar sem constrangimento suas representações”. As perguntas para o roteiro da entrevista semiestruturada, foram elaboradas a partir das palavras-chave deste estudo, que são: *Currículo. Políticas Públicas. Educação Infantil. Creche*. Através das questões e do diálogo, que foi estabelecido com os sujeitos pesquisados, pode-se reconhecer e identificar as opiniões e as concepções sobre a temática pesquisada. Pois:

As entrevistas podem ser consideradas conversas com finalidade e se caracterizam pela sua forma de organização. Podem ser classificadas em: [...] (b) semiestruturada, que combinam perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se perder à indagação formulada (MINAYO, 2010, p. 64).

Além disso, utilizou-se um questionário com perguntas abertas, este foi respondido por quatro professoras da instituição pesquisada, as mesmas desenvolvem práticas pedagógicas com as crianças de zero a três anos de idade, ou seja, são professoras regentes na turma do berçário e/ou maternal. Conforme Martins (2006, p. 36):

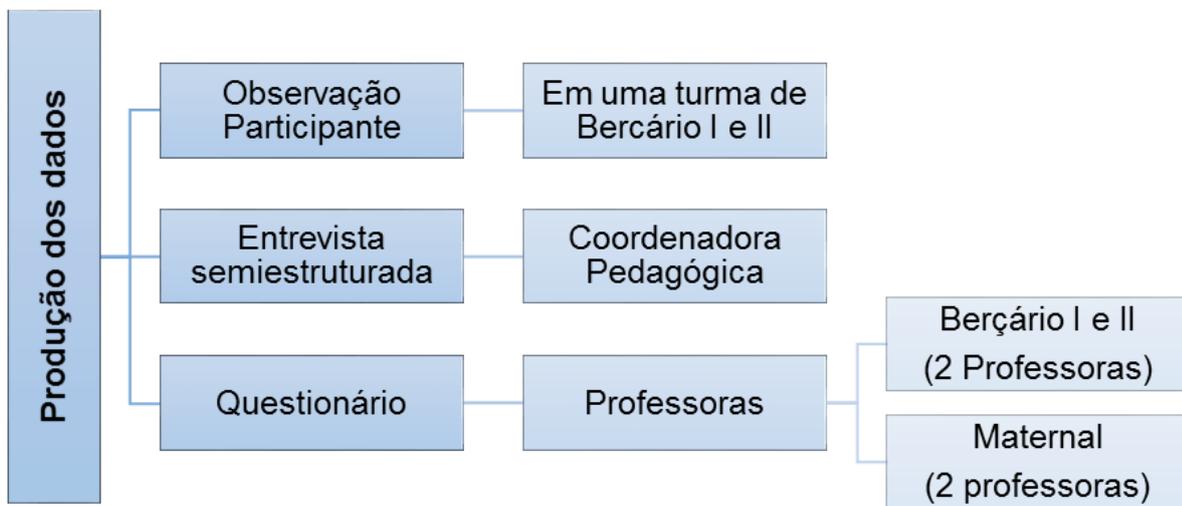
O questionário é um importante e popular instrumento de coleta de dados para uma pesquisa social. Constituiu-se de uma lista ordenada de perguntas que são encaminhadas para potenciais informantes selecionados previamente. O questionário tem que ser respondido por escrito e, geralmente, sem a presença do pesquisador.

O questionário respondido pelas quatro professoras foi organizado pela pesquisadora. O mesmo era composto por treze questões abertas, em que possibilitava aos sujeitos dialogarem sobre as concepções de currículo, infância e políticas públicas para a educação infantil. Segundo Martins (2006, p. 37) as questões abertas são “[...] totalmente desestruturadas- perguntas que conduzem o informante a responder livremente com frases e orações”. Portanto, por meio do questionário percebeu-se o entendimento e compreensão de currículo da educação infantil, a partir das respostas e posicionamentos das professoras pesquisadas. As respostas obtidas, tanto no questionário, como na entrevista com a coordenadora, foram utilizadas no decorrer de texto, buscando articular com as concepções

construídas através da observação participante e dos estudos realizados no decorrer da pesquisa.

Na figura a seguir, destacaram-se de forma sintetizada os instrumentos de produção de dados, os espaços e os sujeitos de pesquisa, conforme a turma de atuação.

Figura 3 - Instrumentos de produção de dados.



Fonte: Elaborada pela autora, com base no percurso metodológico (2016).

Os dados produzidos e as impressões observadas foram, registradas no diário de campo. Para Minayo (2010, p. 71) o “[...] diário de campo, nada mais é que um caderninho, uma caderneta, ou um arquivo eletrônico no qual escrevemos todas as informações [...]”. A entrevista desenvolvida com a coordenadora pedagógica foi gravada e realizaram-se apontamentos dos aspectos e elementos chave no diário de campo. A partir destes registros analisaram-se os dados com profundidade, articulando os mesmos com o referencial teórico estudado e com as demais fontes de pesquisa.

2.5 O CONTEXTO E OS SUJEITOS PESQUISADOS

A escola⁶ selecionada para a realização da pesquisa localiza-se na região oeste do município de Santa Maria/RS. Nesta instituição é ofertada a primeira etapa da educação básica, desde o berçário até a pré-escola, nível B. Como também o ensino fundamental, do 1º ao 9º ano. Portanto, no período em que foi desenvolvida a pesquisa, era a única instituição pública municipal, que ofertava todos os níveis da educação infantil e o ensino fundamental, em tempo integral.

No transcorrer de sua história, a escola pesquisada passou por diferentes momentos, ocorrendo assim oscilações em sua administração, portanto, durante a sua história este contexto foi administrado pela Prefeitura Municipal de Santa Maria, pelos irmãos Maristas e por uma escola privada do município. Nos últimos anos a escola estava sendo administrada por uma instituição privada do município de Santa Maria, sendo mantida por meio da filantropia.

No ano de 2016, uma nova gestão assumiu a administração da escola, sendo mantida novamente pela Prefeitura Municipal de Santa Maria. Esta nova gestão buscou reestruturar a escola, construindo uma proposta em tempo integral, tanto para a educação infantil, como para o ensino fundamental, pois acreditam que desta forma, poderão ofertar espaços diversificados para os estudantes da instituição, ampliando assim, as possibilidades de aprendizagem e a qualidade da educação.

A presente instituição possui como horário de funcionamento das oito horas às dezessete horas. Nesta instituição nas turmas de educação infantil, priorizam-se que as auxiliares sejam do Curso de Pedagogia ou Educação Especial, como também estudantes do Curso Normal (magistério). Desta forma, a grande maioria das auxiliares está em processo formativo, com algum curso relacionado com a educação ou áreas afins, como Psicologia ou especialização em Psicopedagogia.

A instituição pesquisada procura estabelecer com a comunidade uma relação amigável e de parceria, para assim fortalecer os laços entre escola e família. Para isso, no decorrer do ano letivo são realizadas reuniões com os pais, mensalmente são organizados os sábados de acolhimento e no início do ano letivo realiza-se entrevistas com as famílias dos alunos, para assim conhecer a realidade e

⁶ As informações referentes ao contexto pesquisado (comunidade e escola), foram retiradas da Projeto Político-pedagógico disponibilizado pela escola.

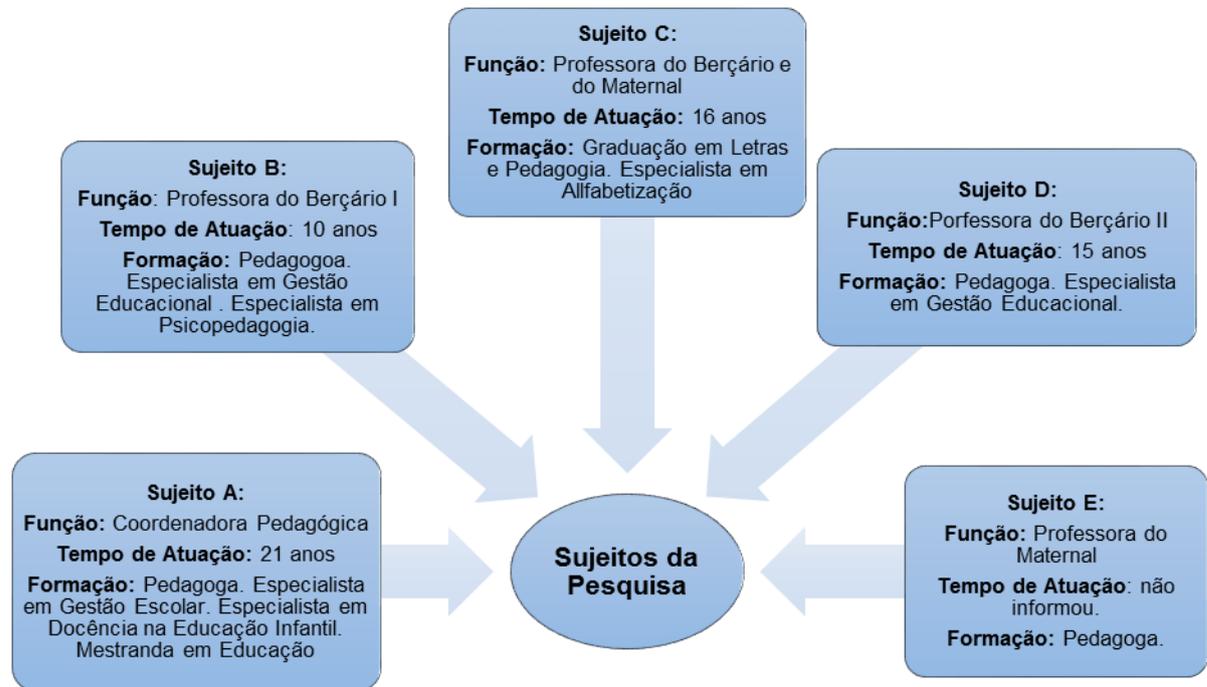
necessidades dos mesmos, além disso, são realizadas outras propostas e metodologias, para que a comunidade faça parte do contexto escolar.

A comunidade em que a instituição está localizada apresenta condições precárias, tanto nos aspectos relacionados com o lazer, como também com os meios de comunicação, pois a única pracinha, quadra de esportes e acesso à internet estão disponíveis somente na escola pesquisada. Além disso, o atendimento a infância nesta região, principalmente no bairro em que a escola está localizada, apresenta condições precárias, não sendo encontrados atendimentos para as crianças. Assim sendo, neste contexto nos deparamos com duzentos e vinte famílias, estas apresentam características marcantes, tais como: pouca escolaridade, baixa renda e crianças vivendo em vulnerabilidade social.

Os principais sujeitos desta pesquisa, com os quais mantiveram-se diálogos, foi a coordenadora pedagógica da escola e quatro professoras que responderam o questionário deste estudo, as mesmas desenvolvem práticas pedagógicas na escola, nas turmas de berçário I e II, no maternal I e II. Três destes sujeitos possuem quarenta horas no contexto pesquisado, duas estão com vinte horas neste espaço. Os cinco sujeitos da pesquisa possuem formação em Pedagogia, algumas apresentam pós-graduação na área da educação.

Na figura a seguir, será destacado a formação e o tempo de atuação de cada um dos sujeitos pesquisados, para isso foram utilizadas letras para identificar os sujeitos, para assim preservar as respectivas identidades. No decorrer do texto, as falas dos sujeitos pesquisados, foram destacadas utilizando as mesmas letras, que estão disponíveis na figura a seguir.

Figura 4 – Características dos sujeitos pesquisados.



Fonte: Elaborada pela autora, com base na entrevista e no questionário (2017).

Portanto, essas são algumas características da comunidade, da escola e dos sujeitos pesquisados, a partir destas é possível reconhecer como é funcionamento e a organização do contexto escolar, verificando as tensões e os movimentos curriculares, como também a construção e alguns aspectos relacionados com a estrutura do espaço pesquisado.

2.6 ANÁLISE DE CONTEÚDO

Como método para verificar e analisar os dados que foram produzidos no decorrer da pesquisa, utilizaram-se os elementos da análise de conteúdo. Isto porque, a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas, que se utiliza para compreender e interpretar as comunicações, os diálogos e as concepções sistematizadas pelos sujeitos pesquisados, tendo como principal o conteúdo das mensagens, das comunicações (TRIVIÑOS, 1987). Diante disso, afirma-se que no decorrer dos diálogos e das observações no contexto escolar, a ênfase foi nos elementos, nas concepções, tensões, significados e movimentos do currículo,

buscando assim, respostas para a problemática de pesquisa. Bardin (2011, p. 09) afirma que análise de conteúdo é:

Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. [...]. Analisar mensagens por essa dupla leitura onde uma segunda leitura se substitui a leitura normal do leigo, é ser agente duplo, detetive e espião.

A análise de conteúdo, não é um único instrumento de análise, mas sim um conjunto de técnicas utilizadas para compreender as comunicações. Além disso, Bardin (2011) destaca que quando fizemos o uso da análise de conteúdo, não temos como foco principal o estudo da língua ou da linguagem, mas sim as condições de produção, as mensagens, os conteúdos que estão explícitos nestas. Nesta perspectiva:

Uma última peculiaridade da análise do conteúdo que convém salientar é a de ser ele "um conjunto de técnicas". Isto é importante sublinhar, porque, se não temos clareza deste aspecto, o processo de inferência será muito difícil ou impossível. A classificação dos conceitos, a codificação dos mesmos, a categorização etc. são procedimentos indispensáveis na utilização deste método que comentamos. Mas todos estes suportes "materiais" serão francamente inúteis no emprego da análise de conteúdo se o pesquisador não possuir amplo campo de clareza teórica (TRIVIÑOS, 1987, p. 160).

Bardin (2011) destaca que a análise de conteúdo, organiza-se em três momentos, que são: pré-análise, exploração do material, o tratamento dos resultados, a interferência e a interpretação. A pré-análise é a etapa da organização dos dados e sistematizações das ideias iniciais. Nesta etapa depara-se com três missões, que são: escolha dos documentos, hipóteses e objetivos. Diante disso Bardin (2011, p. 96) destaca que:

Estes três fatores, não se sucedem, obrigatoriamente, segundo uma ordem cronológica, embora mantenham estreitamente ligados uns aos outros: a escolha de documentos depende dos objetivos, ou, inversamente os objetivos só é possível em função dos documentos disponíveis; os indicadores serão construídos em função das hipóteses, ou, pelo contrário, as hipóteses serão criadas na presença de certos índices.

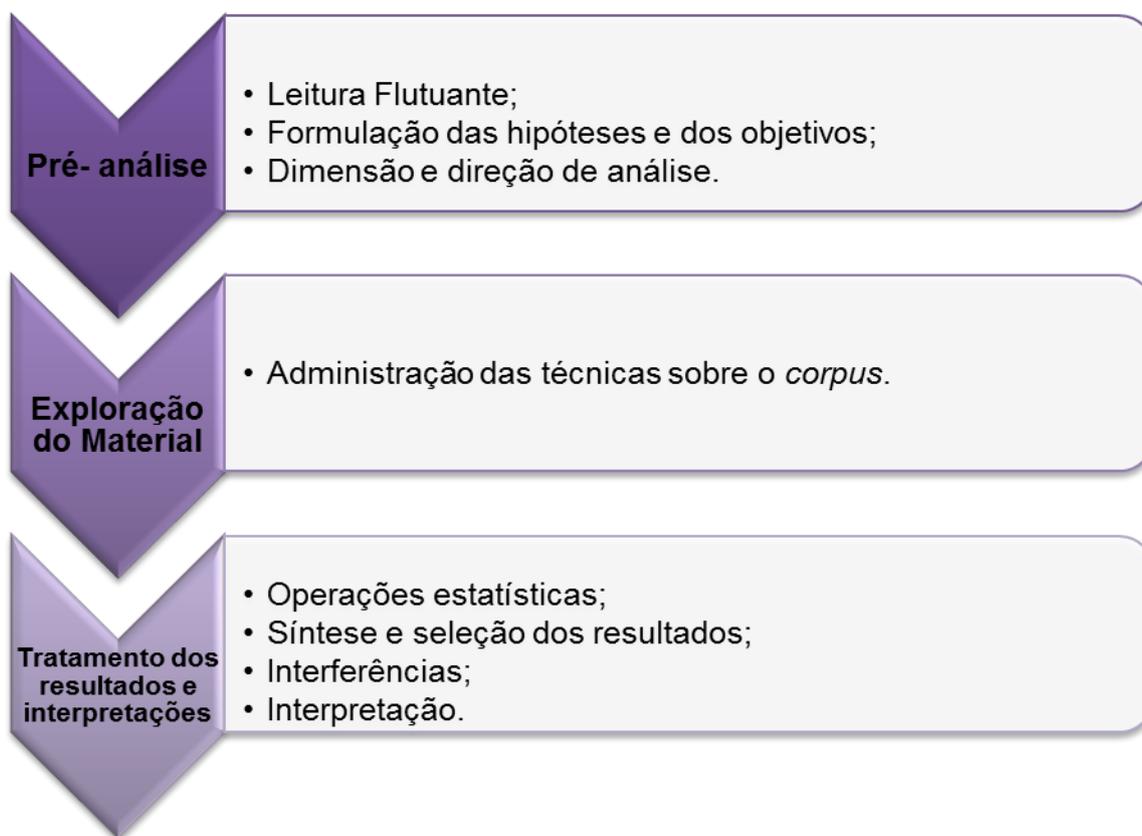
Após organizar as hipóteses, os materiais e os documentos, realiza-se a segunda etapa, que é a exploração dos materiais. Nesta o pesquisador analisa as sistematizações e os materiais selecionados, desenvolvendo as codificações e

compreendendo os determinados conteúdos que estão explícitos nas comunicações. Segundo Bardin (2011, p. 103) “[...] tratar o material é codificá-lo. A codificação corresponde a uma transformação [...] dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo [...]”. Portanto, através desta etapa destaca-se e codificam-se os conteúdos que estão nos materiais selecionados, organizando assim as hipóteses e categorias. Isto por que:

A fase de *interpretação referencial*, apoiada nos materiais de informação, que se iniciou já na etapa da pré-análise, alcança agora sua maior intensidade. A reflexão, a intuição, com embasamento nos materiais empíricos, estabelecem relações, no caso da pesquisa sobre a função, do supervisor, com a realidade educacional e social ampla, aprofundando as conexões das idéias, chegando, se é possível (no estudo, dos supervisores isso foi indispensável), a propostas básicas de transformações nos limites das estruturas específicas e gerais. (TRIVIÑOS, 1987, p. 162).

A última etapa que Bardin (2011) destaca é o tratamento dos resultados obtidos e interpretação, nesta organiza-se os resultados alcançados a partir da análise, de uma maneira em que os mesmos sejam significativos e válidos. Para melhor sintetizar o desenvolvimento de uma análise de conteúdo, na figura a seguir demonstra-se cada uma das etapas, com suas características.

Figura 5 - Desenvolvimento da análise de conteúdo.



Fonte: Elaborada pela autora, com base na obra de Bardin (2011, p. 102).

Por fim, por meio da análise de conteúdo, foi possível interpretar e compreender as comunicações que foram estabelecidas entre a coordenadora pedagógica da escola e com as professoras, principalmente com as que faziam parte da turma do berçário. Além disso, elaboraram-se e sintetizaram-se os dados através dos discursos, da entrevista e dos questionários desenvolvidos no contexto pesquisado. Buscando assim, os aspectos que foram mais significativos e relevantes para responder a problemática de pesquisa deste estudo.

3 INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: CONTEXTUALIZANDO AS DIFERENTES CONCEPÇÕES

Neste capítulo objetiva-se identificar as diferentes concepções de infância e contextualizar o processo da educação infantil no Brasil, por meio dos significados e das tensões acerca do processo educacional para crianças de zero a três anos de idade. Iniciaram-se as discussões realizando um breve recorte histórico sobre a concepção de infância, destacando como a criança foi sendo compreendida no decorrer da história brasileira. Além disso, buscou-se contextualizar os aspectos referentes à educação infantil e o processo de institucionalização da infância, destacando principalmente os movimentos, as políticas públicas e lutas referentes ao momento em que a educação se torna um direito da criança e não mais somente da mãe trabalhadora.

Quando se destacam os elementos sobre a infância brasileira, verificam-se várias movimentações em relações aos significados, a cultura e a forma como percebemos as nossas crianças, suas peculiaridades e características da infância. Atualmente preconiza-se por uma infância, em que as crianças tenham o seu direito à educação garantido, em que sejam ativas, participativas e escutadas no desenrolar do processo de aprendizagem, como também a redução dos índices das crianças que vivem em vulnerabilidade social, pois deseja-se uma infância feliz e com condições mínimas de sobrevivência para todos dos sujeitos. Nascimento (2011, p. 41) destaca que:

[...] as crianças como participantes de uma rede de relações que vai além da família e da escola, ou creche. Como sujeitos sociais, elas são capazes de produzir mudanças nos sistemas nos quais são inseridas, ou seja, as forças políticas, sociais e econômicas influenciam suas vidas ao mesmo tempo em que as crianças influenciam o cenário social, político e cultural. Nesse sentido, a infância é formada por sujeitos ativos e competentes, com características diferentes dos adultos.

Nesta perspectiva, quando se salienta o termo educação infantil, é possível destacar que este remete a dois significados na história brasileira. O primeiro significado está relacionado com a educação das crianças pequenas, a maneira de cuidá-las, de zelar pela saúde e o desenvolvimento das mesmas sob a responsabilidade da família. O segundo nos direciona para a educação formal, realizada nas instituições, que foi consolidada através da Constituição Federal de

1988 (BRASIL, 1988), em que a educação infantil tornou-se direito das crianças. Portanto:

Pode-se falar de “educação infantil” em um sentido bastante amplo, envolvendo toda e qualquer forma de educação da criança na família, na comunidade, na sociedade e na cultura em que viva. Mas há outro significado, mais preciso e limitado, consagrado na Constituição Federal de 1988, que se refere à modalidade específica das instituições educacionais para a criança pequena de 0 a 6 anos de idade. (KUHLMANN, 2007, p. 469)

A expansão das instituições de educação infantil iniciou-se com intensidade, por meio das relações internacionais, como também pelo processo de industrialização e urbanização, portanto, estas instituições começaram a chegar ao Brasil na década de 1870. Nesta perspectiva Kuhlmann (2007, p. 470) afirma que “[...] as creches, as escolas maternais e os jardins-de-infância existem aqui há pouco mais de um século.” Desta forma, pode-se afirmar que as reflexões realizadas no período pré-colonial, referente aos cuidados e a saúde das crianças, contribuíram e deixaram heranças para a construção das propostas, das práticas e das políticas educacionais.

Neste sentido, verificou-se que no decorrer de sua trajetória a educação infantil e a concepção de infância no Brasil, passaram por diferentes organizações, ou seja, do caráter assistencialista até o educacional, mas para isso foram necessários movimentos e afirmações das características da criança, da identidade e da importância da educação infantil, para estes sujeitos, seu desenvolvimento e para o seu processo educacional. Diante disso, iniciaram-se as discussões sobre o currículo, ou como se denominou primeiramente proposta pedagógica, para assim organizar, estruturar e planejar as ações pedagógicas, os espaços e tempos desta primeira etapa da educação básica.

Considerando a realidade e a perspectiva do atual cenário político do Brasil, mais uma vez necessitamos intensificar e reforçar a identidade da educação infantil, principalmente para as crianças de zero a três anos, pois o nosso atual governo federal desconsidera as crianças que se encontram nessa faixa etária, retirando o direito de uma escola pública, gratuita e de qualidade. Diante disso, todas as conquistas e direitos adquiridos, estão sendo desconsiderados e novamente o assistencialismo começa a permear os programas planejados para essas crianças.

3.1 O QUE É INFÂNCIA?

A concepção e o sentimento de infância, nem sempre existiram como vivenciamos nos dias atuais, ou seja, a criança nem sempre foi percebida como um sujeito de direitos, considerando assim as suas fragilidades e singularidades. Esta concepção de infância foi sendo reorganizada, a partir das modificações econômicas, educacionais e políticas. Nesse sentido Kramer (1992, p. 19) afirma que:

A ideia de infância, como se pode concluir, não existiu sempre, e nem da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade.

Portanto, na sociedade feudal deparava-se com altos índices de mortalidade infantil e as crianças que sobreviviam exerciam um papel produtivo, participando dos serviços das famílias. Neste tempo a mortalidade infantil, era algo natural para as famílias, deste modo, não havia afeto, sentimento e carinho pelas crianças que nasciam, pois não se tinha a certeza que elas iriam sobreviver por muito tempo. Além das condições precárias de sobrevivências, as crenças e culturas da sociedade contribuíam também, para os altos índices de mortalidade infantil.

Já na sociedade burguesa, essa concepção de infância passa por algumas modificações, pois se percebe que as crianças necessitavam de cuidado, escolarização e preparação para as ações que iriam vivenciar no futuro, ou seja, consideram a criança, como um ser frágil e que necessita de atenção. Sendo assim, inicia-se uma preocupação maior com as crianças e com suas necessidades básicas. Kramer (1996, p. 19), salienta que “[...] este conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade”. Com isso, verificou-se que a concepção de infância, está fortemente influenciada pelo modo como a sociedade percebe a criança e a sua forma de viver.

No decorrer da história as classes dominantes divulgaram uma concepção de infância universal, que foi construída seguindo um modelo padrão de criança, considerando as características, a idade e a dependência do adulto, mas não foi possível transferir essa concepção de infância para o Brasil, pois existe uma diversidade de infância e culturas no país. Desta forma, Kramer (1992, p. 19) destaca que:

[...] estas informações não podem ser mecanicamente transpostas para a sociedade brasileira dada a diversidade de aspectos sociais, culturais e políticos que interferiam na sua formação. Dentre tais aspectos, pode-se citar a população indígena original, as diferentes migrações, o longo período de escravidão, o imperialismo imposto pelos países europeus e o impingido pelo Brasil a outros países latino-americanos.

No transcorrer da história brasileira as discussões relacionadas com a concepção de infância e com o cuidado da criança, foram sendo elaborada pelos profissionais da área da saúde. Neste sentido, os médicos higienistas construíram manuais que ensinavam como cuidar e alimentar as crianças, estes serviam de guias para as mães. Com o passar do tempo e com a institucionalização da infância, outras concepções foram sendo elaboradas. Uma das primeiras instituições, que foi direcionada para os recém-nascidos, foi a Roda dos Expostos. Portanto, Leite (1991, p. 99) afirma que:

A Roda dos Expostos foi uma instituição que existiu e foi extinta na França, que existiu em Portugal e foi trazida para o Brasil no século XVIII. Os governantes a criavam com o objetivo de salvar a vida de recém-nascidos abandonados, para encaminhá-los depois para trabalhos produtivos e forçados. Foi uma das iniciativas sociais de orientar a população pobre no sentido de transformá-la em classe trabalhadora e afastá-la da perigosa camada envolvida na prostituição e na vadiagem.

Quando se remete a infância contemporânea, percebe-se um acentuado processo de transformação, tanto nos significados de infância, como nas políticas e investimentos direcionados para as crianças. Conforme Nunes e Corsino (2012, p. 14):

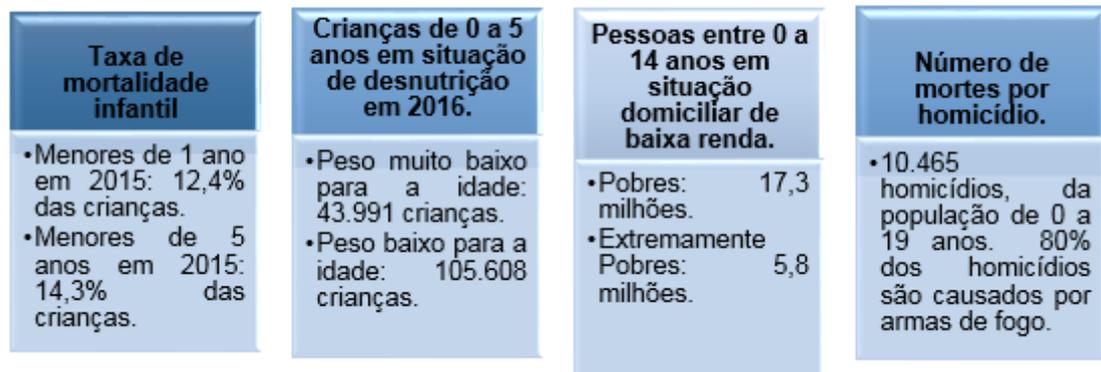
A infância, enquanto categoria social, tem suas condições de existência diretamente vinculadas às transformações das vidas cotidianas, da estrutura familiar, da escola e da própria mídia, potente instrumento a conferir-lhe significado. Embora sejam múltiplos os tempos de infância e nele coexistam realidades e representações diversas. [...].

O processo de globalização contribuiu para a expansão de uma ideia universal de infância, proporcionando assim uma maior visibilidade para as crianças, mas sabe-se que não existe uma maneira homogênea de se viver o período da infância e que isto sofre fortes influências do meio social, em que o sujeito está inserido. A visibilidade e a discussão mundial em torno dos direitos da infância, fez com que o poder público pensasse em um contexto, em programas e políticas para

as crianças viverem a sua infância, com condições mínimas e adequadas de sobrevivência.

No Brasil, ainda se verificam famílias que vivem em condições de extrema pobreza, ou seja, sobrevivem com uma renda domiciliar *per capita* mensal igual ou inferior a um quarto do salário mínimo. Também se encontram altos índices de violência com as crianças e com os adolescentes, como também um percentual significativo de mortalidade infantil. Atualmente, no país encontra-se aproximadamente 60,5 milhões de crianças e adolescentes entre 0 e 19 anos (FUNDAÇÃO ABRIOQ, 2017). Na figura a seguir tornam-se perceptíveis alguns indicadores referentes à infância brasileira:

Figura 6 - Indicadores da infância e Adolescência no Brasil.



Fonte: Elaborada pela autora, com base nos dados do documento “Cenário da Infância e Adolescência no Brasil 2017” (2017).

Diante dos dados, pode-se constatar que atualmente a infância no Brasil, é marcada por diferentes situações, variando conforme a região em que a criança está inserida e a situação que a mesma vivencia. Sendo assim, o país apresenta uma longa caminhada para reduzir ainda mais os índices de mortalidade infantil, principalmente os que são ocasionados pela fome, miséria, violência e pelas condições precárias do sistema de saúde. A partir destes dados, pode-se afirmar que muitas crianças no Brasil, vivem uma infância com muito sofrimento, pois vivenciam maus tratos, miséria, a fome e até mesmo são abusadas sexualmente, principalmente as que se encontram em vulnerabilidade social.

Sabe-se que a partir do desenvolvimento urbano, a constituição do conceito de infância, sofreu alterações, outras concepções e atribuições foram sendo atribuídas, pois com o processo de urbanização, ampliou-se a desigualdade social, intensificando-se assim, todos os aspectos que foram salientados anteriormente, principalmente os que estão relacionados com a diversidade das condições mínimas de sobrevivência. Diante do exposto Nunes e Corsino (2012, p. 15) afirmam que:

No contexto sociopolítico, por exemplo, produz-se uma gama de locais de convivência que não se colocam da mesma maneira para todas as crianças. Assim é que a cidade e seus espaços culturais definem e transformam a geografia local, gerando guetos de convívio que vão alargando-se por praias, praças, museus, teatros e escolas. Espaços que, historicamente, se constituíram sob a égide do público vão, aos poucos, restringindo-se tornando-se espaços de alguns e estreitando-se para outros.

No atual cenário brasileiro, observam-se diferentes espaços destinados para a infância, mas nem todas as crianças frequentam estes contextos. Um único contexto, que se pode afirmar que está tornando-se universal para todas as crianças é o escolar, mas sabe-se que existem escolas públicas municipais e estaduais, como também instituições privadas. Diante dessa realidade almeja-se que todas as crianças frequentem um contexto escolar de qualidade, tendo assim, um dos seus direitos sociais garantidos. Conforme os dados estatísticos educacionais do INEP (2017), atualmente no Brasil temos um total de 192.149 escolas, totalizando assim todas de âmbito municipal, estadual, federal e privada.

As crianças passaram a ser reconhecidas mundialmente como portadoras de direitos e cidadãs, a partir da Declaração dos Direitos da Criança de Genebra (1924), Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e com a Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente (1959). Neste sentido, Tussi (2011, p. 42) salienta que “[...] as declarações visavam a afirmar o compromisso do Estado, família e sociedade na garantia e efetivação dos direitos das crianças para que elas pudessem viver uma infância feliz e no gozo de sua liberdade”. A infância é um tempo das nossas vidas, em que vivenciamos enquanto somos criança, é o tempo de brincar, interagir e acima de tudo ser feliz. A infância é um tempo em que necessita de proteção, atenção e cuidado, pois as crianças precisam dos adultos, para conhecer e explorar o mundo que as cerca.

Portanto, para elaboração e construção de um currículo, necessita-se ter clareza da concepção de infância, para assim reconhecer a criança, como foco central do planejamento. Na instituição em que foi desenvolvida a presente pesquisa, percebeu-se a criança como um sujeito ativo, capaz e de potencialidades. Deste modo, a infância é respeitada, através das rotinas e dos tempos flexíveis, que são organizados e orientados, conforme as demandas e necessidades das crianças, buscando assim, elaborar planejamentos centrados em uma aprendizagem lúdica e nas curiosidades das crianças, que constituem o contexto pesquisado. Enfim, na instituição pesquisada considera-se a infância como uma fase da vida, em que as crianças aprendem e conhecem o mundo, ou seja, é o tempo da vida que precisa ser rico e alegre.

3.2 EDUCAÇÃO INFANTIL COMO UM DIREITO E O PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO

A palavra “direito” comporta diferentes significados e leituras, todas elas, todavia, vinculadas à origem do termo que aponta na direção do que é certo, justo, devido, normatizado. (SOUZA, 2012, p. 130)

No decorrer de muitos anos da história brasileira, a educação infantil não era considerada como direito das crianças, mas sim da mãe trabalhadora, como também as instituições para infância visavam a assistência das crianças pobres e órfãs, isto foi sendo alterado no decorrer das lutas e dos movimentos sociais, que se intensificaram no decorrer dos anos e conforme as demandas da sociedade. As primeiras instituições de educação infantil foram emergindo com o objetivo de realizar a assistência à saúde e ao cuidado das crianças, principalmente aquelas que eram abandonadas, ou que as mães necessitavam inserir-se no mundo do trabalho. Durante muito tempo as instituições para a infância, visavam apenas o cuidado e o apoio à família, que vivia em vulnerabilidade social. Nesse sentido, afirma-se que:

[...] apenas crianças pequenas sem famílias eram atendidas em instituições. As Casas de Expostos recebiam os bebês abandonados nas “rodas”-cilindros de madeira que permitiam o anonimato de quem ali deixasse a criança- para depois encaminhá-los a amas que criariam até a idade de ingressarem em internatos. (KUHLMANN, 2007, p. 473).

Portanto, no que concerne ao atendimento da infância brasileira, até o ano de 1874, como instituição encontrava-se a “Casa dos Expostos”, ou “Roda”, que era destinada para as crianças abandonadas nos primeiros anos de vida, também se existia a “Escola de Aprendizes Marinheiros”, que era para os abandonados, que apresentavam mais de doze anos de idade (KRAMER, 1992). Desta forma, afirma-se que as primeiras iniciativas voltadas para as crianças, foram pensadas pelos higienistas, devido os altos índices de mortalidade infantil. Os higienistas acreditavam que a mortalidade infantil, era ocasionada por dois motivos, nesta perspectiva Kramer (1992, p. 49) destaca que:

Uma delas dizia respeito aos nascimentos ilegítimos, fruto da união entre escravos ou destes com os senhores. A segunda se referia à “falta de educação física, moral e intelectual das mães ou, mais concretamente, sua negligência na medida em que permitiam o aleitamento mercenário”.

Diante do exposto, verificaram-se que os altos índices de mortalidade infantil, eram ocasionados pela falta de informações e conhecimento da população brasileira. Portanto, percebia-se a necessidade de instituições que preservassem, cuidassem e orientassem sobre os aspectos relacionados com a criança e com a infância. Ao longo da história, algumas fundações e organizações foram sendo criadas com o objetivo de proteger a infância, nos aspectos que concerne à saúde e o cuidado das mesmas. No decorrer da história também se encontra uma organização, que se preocupava com a educação das crianças pré-escolares, ou seja, no ano de 1948 foi fundada a Organização Mundial de Educação Pré-escolar (OMEP), esta tinha uma vinculação com o setor internacional e privado.

No transcorrer da história brasileira verificaram-se as influências sutis da área da educação, principalmente nos jardins de infância e nas escolas maternas. Neste sentido, o Jornal Mãe de Família, apresentou grande importância para a nossa história, isto porque, o mesmo remeteu uma das primeiras referências da creche (KUHLMANN, 2007). Nesta reportagem foi apresentada a creche, de origem francesa, que era destinada para cuidar das crianças menores de dois anos de idade. Diante dessa reportagem, começou-se a definir o lugar da creche, considerando-se o conjunto das instituições educacionais.

Sendo assim, Kuhlmann (2007, p. 473) afirma que “[...] a “proteção à infância” é o novo motor que impulsiona a criação de uma série de associações e instituições

para cuidar da criança sob diferentes aspectos”. A partir destes movimentos, reconheceu-se que as crianças, poderiam ser cuidadas desde seu nascimento, antecipando assim a atenção voltada para esses sujeitos. Conforme os estudos de Kramer (1992, p. 52) verificou-se que:

[...] Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil, com sede no Rio de Janeiro. Criado em 1899, o Instituto tinha como objetivos: atender aos menores de oito anos; elaborar leis que regulassem a vida e a saúde dos recém-nascidos; regulamentar o serviço das amas de leite, velar pelos menores trabalhadores e criminosos; atender às crianças pobres, doentes, defeituosas, maltratadas e moralmente abandonadas; criar maternidades, creches e jardins de infância.

Considerando o contexto europeu, destaca-se que o Brasil criou suas primeiras instituições destinadas para a educação, um século depois da Europa. Com isso, Kramer (1992, p. 52) salienta que: “Enquanto havia creches na Europa desde do século XVIII e jardins de infância desde do século XIX, no Brasil ambos são instituições do século XX”. Este aspecto também apresenta relação com o desenvolvimento econômico, industrialização tardia e a população que inicialmente era altamente rural. Desta maneira, destaca-se que as primeiras creches criadas no Brasil, não apresentavam um caráter pedagógico, pois foram espaços designados para atender as crianças, visando o cuidado e a assistência.

O atendimento institucional as crianças, intensificou-se a partir da abolição da escravatura, visto que aumentou a migração para a zona urbana das grandes cidades. No momento que antecede a proclamação da República observou-se a criação de jardins de infância, que segundo Oliveira (2011, p. 93):

Enquanto a questão era debatida, eram criados, em 1875 no Rio de Janeiro e em 1877 em São Paulo, os primeiros jardins de infância sob os cuidados de entidades privadas e, apenas alguns anos depois, os primeiros jardins de infância públicos, que, contudo, dirigiam seu atendimento para as crianças dos extratos sociais mais afortunados, com o desenvolvimento de uma programação pedagógica inspirada em Froebel.

Este primeiro jardim-de-infância particular, no Brasil foi fundado no ano de 1875, pelo médico Menezes Vieira, na cidade do Rio de Janeiro. As demais localidades do país, também estavam realizando movimentações e discussões referentes aos projetos de implementação e a criação de jardins-de-infância (KUHLMANN, 2007). Sendo assim:

[...]. O jardim-de-infância cumpriria um papel de “moralização” da cultura infantil, na perspectiva de educar para o controle da vida social, preocupado que estava com os conflitos espelhados em suas brincadeiras [...]. Tratava-se de europeizar o modo de vida, por meio de um programa que imitasse os cantos, os jogos das salas de asilo francesas [...]. (KUHLMANN, 2007, p. 473).

Nesse sentido, pode-se afirmar que os primeiros jardins de infância, criados no Brasil, apresentavam como principal intencionalidade “moldar, formular, formatar” as crianças, para conviver na vida social, ou seja, visavam-se somente os ensinamentos para viver em uma sociedade, com modelos focados na Europa. Em relação às creches no Brasil, verificou-se sua presença na história especificamente no período republicano.

Somente no período republicano é que encontramos referências à criação de creches no país. A primeira delas, vincula-se à Fábrica de Tecidos Corcovado no Rio de Janeiro, é inaugurada em 1899, mesmo ano da fundação do “Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro” (IPAI-RJ), que posteriormente abrirá filiais em todo o país. (KUHLMANN, 2007, p. 476).

A primeira creche fundada no Brasil destinava-se aos filhos das mães que trabalhavam na fábrica de tecido, portanto, era uma maneira de cuidar as crianças para suas mães trabalharem. Sendo assim, verificou-se que no seu surgimento a creche, estava diretamente ligada com os aspectos relacionados com o assistencialismo e com o cuidado das crianças. As creches começam a ser criadas, a partir do crescimento da urbanização e da inserção da mulher no mercado de trabalho, para zelar e proteger as crianças, enquanto suas mães estavam trabalhando.

Em seu surgimento a creche não era um direito das crianças, não era um espaço em que se priorizava a educação e os objetivos educacionais, mais sim o cuidado e a proteção. Para que a criança pudesse frequentar a creche, era necessário que sua mãe estivesse trabalhando, ou a mesma deveria apresentar condições inadequadas de saúde, vivendo assim, em vulnerabilidade social.

Da mesma forma que as creches, e a partir da mudança de regime que os jardins- de –infância e as escolas maternas começam a aparecer em vários municípios do país, em instituições vinculadas aos organismos educacionais, ou então de assistência social ou de saúde, destinadas ao atendimento de crianças pobres. (KUHLMANN, 2007, p. 476).

Em sua criação os jardins de infância eram destinados para os filhos dos nobres, com a intensificação da preocupação com as crianças e suas infâncias, o mesmo passa a ser também para os pobres, como as creches. Nesse sentido, a proteção à infância ganhou força, buscando aliados na política, na educação, nas indústrias, medicina, entre outras instâncias. Com isso, intensificou-se em todo o país o seguinte discurso: “Cuidemos da Infância de nossa Pátria” (KUHLMANN, 2007), pois no Brasil os índices de mortalidade infantil eram extremamente elevados, sendo assim, não teríamos crianças para viver e perpetuar a nossa pátria.

No decorrer dos anos foram sendo intensificadas as discussões sobre a proteção da infância, os congressos que objetivam pensar condições melhores de vida para as crianças e a criação de programas, espaços, institutos para cuidar das crianças. Mas, ainda se tinha espaços para as crianças pobres e para as ricas. Kuhlmann salienta que (2007, p. 482) “[...] embora as creches e pré-escola para os pobres fiquem alocadas à parte dos órgãos educacionais, suas inter-relações se impõe pela própria natureza das instituições”.

Realizando um salto na história da infância brasileira, reporta-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 4.024 de 1961, nesta torna-se estabelecido em seus artigos 23 e 24, que as crianças com idade inferior a sete anos receberiam educação em escolas maternas ou jardins de infância, estimulando assim as empresas manter as instituições para essas crianças. (KUHLMANN, 2007).

Embora devendo proporcionar à criança as condições de vida de um lar, a creche não o substituiria. Manifesta-se o mesmo argumento do valor de sua função complementar à família ao prestar à criança os cuidados necessários à educação, utilizado pelos seus criadores e por aqueles que a divulgaram em nosso país desde o final do século XIX (KUHLMANN, 2007, p. 487).

Portanto, as creches não tinham como intenção substituir as ações da família, mas sim de complementar e auxiliar no cuidado das mesmas, prevenindo o abandono e a mortalidade. Também se verificou no decorrer da história a criação de políticas e programas, que visavam ampliar o acesso à educação infantil, atribuir características e objetivos para essas instituições, que atendiam as crianças. Assim:

A perspectiva de oferta de uma educação infantil de qualidade passa a ser considerada uma tendência elitista diante da falta de recursos, os programas de emergência adentram o sistema educacional. Renova-se a também secular proposta de “assistência científica”, que isola as crianças pobres em instituições conformadas por uma “pedagogia da submissão”, que considera que elas não precisam de tudo aquilo que se diz quando se

fala na educação das “outras” crianças [...]. (KUHLMANN, 2007, p. 490).

Mais uma vez na história, verificou-se a desigualdade social, as escolas para pobres e para ricos se diferenciam a educação, mesmo todas sendo crianças. No decorrer dos anos cresceu o número de instituições e de matrículas, mas as condições das escolas eram precárias. A partir destes fatos, novas associações, movimentos e institutos foram sendo mobilizados para garantir à saúde das crianças e atender os filhos (as) das mães operárias. 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, é afirmado 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” (BRASIL, 1971, p. 02). Diante disso, verificou-se uma preocupação com as crianças de zero a seis anos, mas somente através da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) que a educação infantil se torna um direito da criança. Isto está explícito no Art. 208 da Constituição Federal de 1988:

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) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

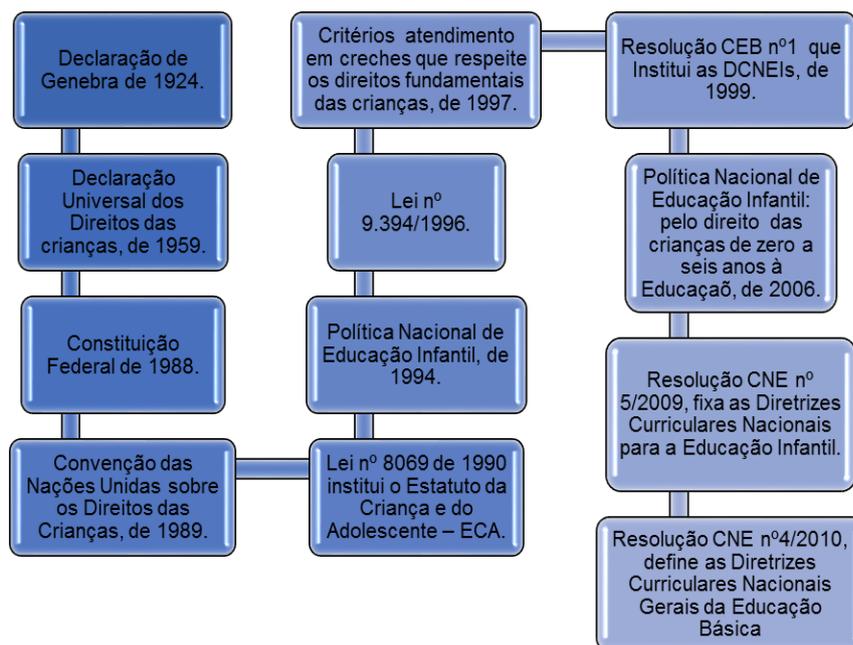
VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (BRASIL, 1988, p. 10)

Com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, foram estabelecidas às diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 1996). A partir desta lei a educação infantil tornou-se a primeira etapa da educação básica, sendo ofertada em creches, para crianças de zero a três anos, e em pré-escola, para crianças de quatro a cinco anos. Nesta, também foi ratificado que é dever do estado ofertar “[...] atendimento gratuito em creche e pré-escolas às crianças de zero a cinco anos de idade” (BRASIL, 1996, p. 03). Sabe-se que no decorrer da história da educação infantil no Brasil, emergiram outras políticas públicas, que objetivaram ratificar o

direito à educação, como também, auxiliar e orientar a organizações destas instituições.

A história direcionada para os direitos das crianças é algo recente em nosso país, é uma construção social que vem sendo intensificada, através do reconhecimento das necessidades e peculiaridades das crianças. Com isso, verificou-se que os movimentos relacionados com o direito das crianças, foram sendo intensificados a partir da década de noventa, principalmente a partir da Declaração Universal dos Direitos das Crianças em 1959. Na figura a seguir realizou-se um breve apanhado das políticas públicas e marcos legais internacionais e nacionais, que ratificaram os direitos das crianças, para assim se obter um panorama desses movimentos.

Figura 7 - Marcos Legais que normatizam o direito à educação para as crianças.



Fonte: Elaborada pela autora, com base nas pesquisas (2016)

Ao direcionar o olhar para os dias atuais, com a intenção de averiguar a situação da educação infantil e os aspectos relacionados com o direito à educação para as crianças, verificou-se a criação de programas e a ampliação de matrículas, em instituições que ofertam a primeira etapa da educação básica. Desta forma, pode-se salientar que mais crianças de zero a três anos, passaram a ter o seu

direito à educação garantindo, mas este ainda não é universal para todas. Portanto, com a expectativa de ampliar o número de instituições de educação infantil em nosso país, foi criado o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (ProInfância), que foi pensado pelo Ministério da Educação (MEC), no ano de 2007.

O ProInfância foi uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do MEC. Deste modo, foi instituído através da Resolução CD/FNDE n.º 6 de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 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. Nesse sentido, o programa apresentou como objetivo contribuir para a qualidade da educação infantil, visando à construção de creches e pré-escolas, aquisição de equipamentos e materiais para as instituições. Desta forma, o programa visa contribuir para a reestruturação da primeira etapa da educação básica, que anteriormente era exclusivamente responsabilidade dos municípios. Sendo assim, possui como objetivo “[...] prestar assistência financeira ao Distrito Federal e aos municípios visando garantir o acesso de crianças a creches e escolas de educação infantil da rede pública.” (BRASIL, 2016). Para a construção das escolas financiadas pelo ProInfância, são estabelecidas condições mínimas aos municípios, tais como “[...]. Demanda mínima conforme o projeto escolhido, com base em dados do Censo Escolar; Dominialidade do terreno por parte do órgão interessado; Terreno que possua viabilidade técnica e legal para implantação da escola [...]” (BRASIL, 2016).

De acordo com as informações disponibilizadas no portal do Ministério da Educação, no ano de 2015 eram 6.322 creches e pré-escolas concluídas ou em obras, considerando todo o nosso país, este número corresponde a 72% das 8.787 pactuadas pelo MEC desde a criação do ProInfância, ou seja, desde o ano de 2007 (BRASIL, 2016).

Ao verificar os dados estatísticos educacionais disponibilizados pelo Observatório do Plano Nacional de Educação- PNE (2016) constatou-se que a educação infantil no Brasil passou por avanços, quando se consideram os aspectos relacionados com acesso e oferta da primeira etapa da educação básica. Neste sentido, quando se analisam os dados referentes às crianças de quatro e cinco anos, nota-se que no ano de 2013, 87,9% das crianças estavam matriculadas em

instituições de educação infantil e no de 2014, 89,1%, com isso percebe-se um sutil crescimento, ou seja, mais crianças passaram a possuir o seu direito à educação garantido.

Nesta perspectiva, ao analisar os dados disponibilizados pelo Observatório do PNE (2016), no que concerne a localidade rural e urbana, percebeu-se que no ano de 2014, 90% das crianças da localidade urbana estão em instituições de educação infantil e 84,8% da localidade rural estão matriculadas na educação infantil. Ao verificar o número da população conforme a sua etnia percebeu-se que no decorrer dos anos de 2012 a 2014, mais crianças brancas de quatro a cinco anos de idade, estão inseridas no contexto das instituições. Isto é perceptível na tabela a seguir:

Tabela 1- Porcentagem de crianças de 4 a 5 anos matriculadas na educação infantil.

Ano	Brancos	Pretos	Pardos
2012	87,5% 2.380.835	84,8% 268.289	84,9% 2.367.549
2013	89,2% 2.303.128	88,3% 272.460	86,9% 2.398.805
2014	91,3% 2.268.610	87,8% 266.866	87,5% 2.380.835

Fonte: Observatório do PNE (2016).

No que tange as crianças de zero a três anos e a partir dos dados do Observatório do PNE (2016), verificou-se que no decorrer do ano de 2013 apenas 27,9% das crianças desta faixa etária, estavam matriculadas em instituições de educação infantil. No ano de 2014 é possível notar que 29,6% das crianças de zero a três anos estão inseridas na primeira etapa da educação básica. Deste modo, ao analisar os dados relacionados com a localidade urbana e rural, verificou-se que no ano de 2014 apenas 32,2% das crianças de zero a três, que moram na localidade urbana estão com o seu direito a educação garantido. Quando se verificam os dados da localidade rural, percebeu-se que somente 16% das crianças desta faixa etária, possuíam acesso à educação infantil. Diante desta realidade, é possível afirmar que ainda em termos de Brasil, poucas crianças estão matriculadas em instituições de educação infantil e tem o seu direito assegurado, tanto quando considerarmos a localidade urbana, como a rural (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2016).

Ao averiguar os dados a partir das etnias e considerando as crianças de zero a três anos, verificou-se que o direito a educação está sendo garantido com mais intensidade para as crianças brancas, no decorrer dos anos de 2012 a 2014, pois

estas estão inseridas no contexto escolar de forma significativa. Na tabela a seguir é possível analisar estes dados, com uma maior profundidade:

Tabela 2- Porcentagem de crianças de 0 a 3 anos matriculadas na educação infantil.

Ano	Brancos	Pretos	Pardos
2012	28,8% 1.663.892	27,7% 147.90	22,4% 1.227.656
2013	30,7% 1.793.789	32,6% 176.510	24,5% 1.285.043
2014	33,2% 1.905.628	32,6% 186.825	25,7% 1.399.683

Fonte: Observatório do PNE (2016).

Outros dados estatísticos educacionais que são de extrema relevância para compreender a realidade da educação infantil no Brasil, no que tange ao número de matrículas, são os do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Conforme os dados do Censo Escolar⁷, disponibilizados no ano de 2012 a 2015, verificou-se que o número de matrículas se ampliou, tanto no âmbito da creche, como na pré-escola. Somente no ano de 2015, no que tange aos dados da pré-escola, foi possível notar uma sutil redução no número de matrículas (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2016). Diante destes dados pode-se ratificar que mais crianças passaram a frequentar instituições de educação infantil, tendo assim, o seu direito a educação garantido e assegurado, pois não se tem dados suficientes para afirmar que essas crianças frequentam instituições que desenvolvem práticas pedagógicas com qualidade, mas o ideal seria que todas estivessem matriculadas em instituições públicas e gratuitas, pois se sabe que essa não é a atual realidade do nosso país. Pois:

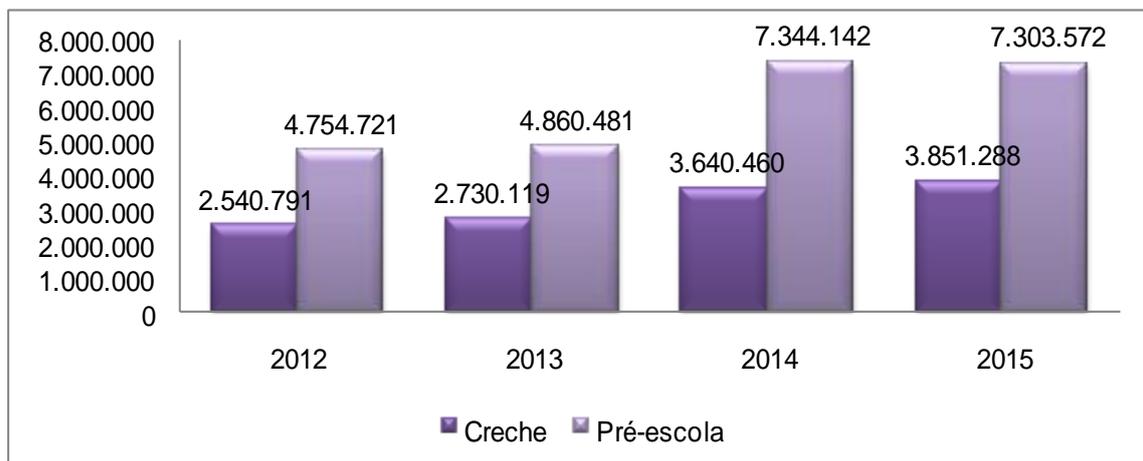
[...] notamos um significativo aumento das matrículas na educação infantil, creche e pré-escola, que resulta do reconhecimento da importância dessas etapas para o desenvolvimento futuro da criança e dos esforços públicos para a ampliação da sua oferta. No caso da pré-escola, esse aumento se inicia em 2012, ano da implantação do programa Brasil Carinhoso, que tem a cooperação do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), do Ministério da Saúde (MS) e do Ministério da Educação (MEC). Já a creche tem ampliado sua oferta gradativamente, tendo o suporte tanto do Brasil Carinhoso como do Programa Nacional de Reestruturação e

⁷O Censo Escolar é um levantamento de dados estatísticos educacionais de âmbito nacional realizado todos os anos e coordenado pelo Inep. Ele é feito com a colaboração das secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país. (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2016)

Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância). (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2013).

Os dados referentes ao número de matrículas, no decorrer dos anos de 2012 a 2015, no que concerne à creche e a pré-escola, que se localizam no Brasil, estão disponíveis no gráfico a seguir. Lembrando que nestes dados, estão contabilizadas todas as matrículas, considerando os números relacionados com a rede privada, estadual, municipal e federal, ou seja, é um apanhado geral dos dados estatísticos educacionais dos números de matrículas nas instituições de educação infantil, do Brasil.

Gráfico 1- Número de matrículas da educação infantil no Brasil.



Fonte: Adaptado pela autora, com base nos dados do Censo Escolar 2012 a 2015 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2016)

Quando se analisaram os números das matrículas na educação infantil e a população de zero a cinco anos, residente no Brasil, no período de 2007 a 2013, disponibilizado pelo INEP, verificou-se uma oscilação na taxa de natalidade, isto se torna explícito no decorrer dos anos de 2007 a 2012. Quando no ano de 2007 e 2010, nos deparamos com mais crianças de zero a três anos, que nos anos de 2008, 2009, 2011 e 2012. Além disso, percebeu-se que a ampliação da educação infantil, no que tange a creche representou um aumento de 7,5% de matrículas. Nesse sentido, notou-se que na pré-escola ocorreu uma ampliação de 2,2% de matrículas (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2013).

Diante disso, afirma-se que mais crianças começaram a estar matriculadas em instituições de educação infantil, mas não é possível assegurar que o direito à educação está sendo garantido para todas as crianças, pois quando comparado o número de matrículas com o de crianças de zero a três anos de idade, verificou-se que não existe nem 50% delas matriculadas na primeira etapa da educação básica. Já em relação à faixa etária de quatro a cinco anos, a realidade é um pouco diferenciada, pois se observou um número reduzido de crianças que não estão inseridas no contexto das instituições de educação infantil. Isto se torna notável na figura abaixo:

Figura 8- Número de matrículas na educação infantil e população residente de 0 a 3 e 4 e 5 anos de idade – Brasil – 2007-2013.

Ano	Matrículas na Educação Infantil			População por Idade	
	Total	Creche	Pré-escola	0 a 3 anos	4 a 5 anos
2007	6.509.868	1.579.581	4.930.287	10.956.920	5.928.375
2008	6.719.261	1.751.736	4.967.525	10.726.657	5.765.405
2009	6.762.631	1.896.363	4.866.268	10.536.824	5.644.565
2010	6.756.698	2.064.653	4.692.045	10.925.892	5.802.254
2011	6.980.052	2.298.707	4.681.345	10.485.209	5.698.280
2012	7.295.512	2.540.791	4.754.421	10.553.268	5.516.458
2013	7.590.600	2.730.119	4.860.481
Δ%2012/2013	4,0	7,5	2,2

Fonte: Censo Escolar da Educação Básica 2013 resumo técnico (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2016, p.16)

Com base nos dados estatísticos educacionais verificou-se que o acesso à educação infantil no Brasil ampliou-se, mas ainda não é universal para todas as crianças, principalmente para as que se encontram na faixa etária de zero a três anos. Nesta perspectiva, também é necessário questionar de que forma estas crianças estão sendo inseridas no contexto das instituições de educação infantil, pois além de garantir o acesso à educação, é preciso considerar a qualidade, ou seja, o sucesso e a permanência das crianças nestes espaços. Além de considerar as mesmas como ponto de partida, para elaboração e construção das propostas pedagógicas, das políticas públicas e das instituições. Pois:

Ao acolher as crianças bem pequenas em um espaço de vida coletiva, deve-se pensar em uma pedagogia que garanta que suas aventuras e desventuras pela vida possam ser estruturadas a partir de um todo interdependente, em que aspectos emocionais, cognitivos, imaginativos, motores, sociais e culturais sejam considerados de maneira interligada e global na formação humana. (BARBOSA; FOCHI, 2015, p. 60).

Ao considerar a realidade do nosso país, se tem a clareza que ainda existe uma longa caminhada para garantir o direito à educação e com qualidade, principalmente para as crianças de zero a três anos, já que por meio da Ementa Constitucional nº 59 (BRASIL, 2009), que dá nova redação ao incisos primeiro e sétimo do Art. 208 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), destacando que a obrigatoriedade do ensino dos quatro anos a dezessete anos de idade e através da Lei nº 12.796⁸, de 4 de abril de 2013 que afirma em seu Art. 4º "I- educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio" (BRASIL, 2013), o direito ao acesso e vaga para as crianças de quatro e cinco anos está garantido, legalmente. Além disso, é destacado que é dever dos pais ou responsáveis realizar a matrícula das crianças na educação básica, a partir dos quatro anos de idade (BRASIL, 2013).

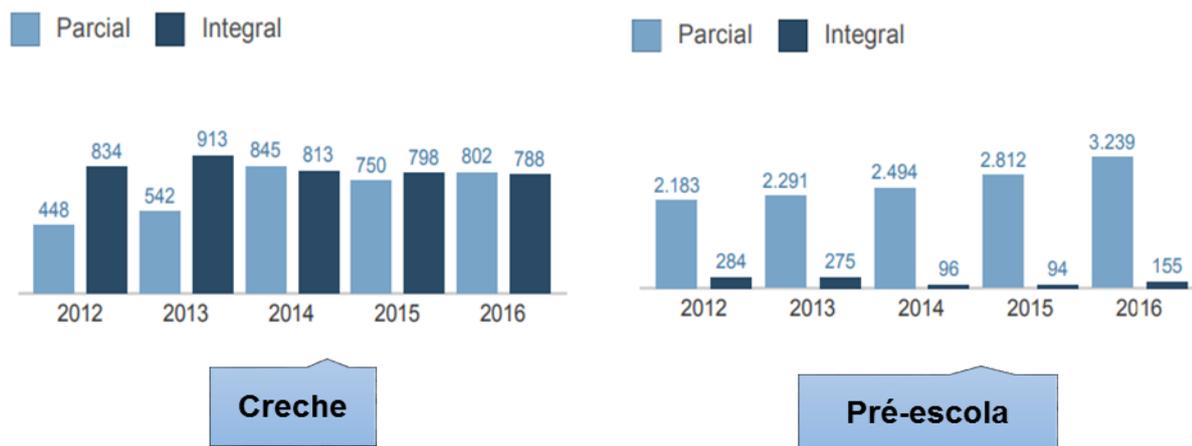
No entanto, as crianças que se encontram na faixa etária de zero a três anos de idade, ainda apresentam dificuldades para ter acesso à educação infantil, pois nos dias atuais depara-se com pouca oferta pelo poder público e por não ser uma prioridade das políticas públicas, ou seja, não existem vagas e nem instituições suficientes para garantir o direito à educação, de todas as crianças. A garantia do direito a educação transcende a ampliação do número de vagas, pois se necessitam de mais instituições de educação infantil, professores e profissionais qualificados, para desenvolver as ações pedagógicas com as crianças.

Diante dessa realidade, verificou-se que para garantir o acesso a todas as crianças de quatro a cinco anos, o município de Santa Maria/RS, desconsiderou o direito a educação, em turno integral, para as crianças de zero a três anos de idade e até mesmo, para as que se encontram na faixa etária de quatro a cinco. Este

⁸ Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

aspecto torna-se perceptível na figura a seguir, pois se verificou a redução de matrículas nas creches e na pré-escola, no que consiste ao turno integral.

Figura 9 - Matrículas da Educação Infantil, do município de Santa Maria- RS.



Fonte: Elaborada pela autora, com base nos dados disponibilizado, pelo Mapa Social, do Ministério Público do Estado do RS (2017).

Quando se afirma que mais crianças passaram a frequentar as instituições de educação infantil, precisa-se refletir e analisar de que forma isso ocorreu, com quais condições e se esse processo priorizou a qualidade. Diante da figura destacada acima, enfatiza-se um aspecto relevante, pois para ampliar o número de vagas, reduziu-se um direito já conquistado, ou seja, as crianças que frequentavam as instituições em turno integral passaram a ter direito a apenas um turno. Nesta perspectiva, verifica-se um avanço, mas também um retrocesso, já que no Plano Nacional de Educação⁹ 2014- 2024 (BRASIL, 2014, p. 54) foi estabelecido como estratégia da Meta 1¹⁰, “[...] estimular o acesso à educação infantil em tempo integral, para todas as crianças de zero a cinco anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil”. Além disso, no Plano Nacional de Educação 2014-2014 (BRASIL, 2014, p. 58), foi estabelecido como

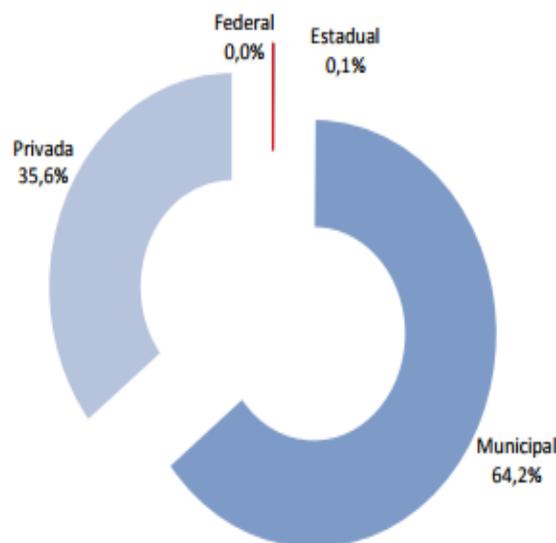
⁹ Foi aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014).

¹⁰ Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, cinquenta por cento das crianças de até três anos até o final da vigência deste PNE (BRASIL, 2014, 49).

Meta 6 “[...] oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos (as) alunos (as) da educação básica”. Portanto, notou-se uma discrepância entre a realidade e o que está exposto nas políticas públicas.

Através da figura a seguir observou-se que no Brasil, o maior número de matrículas no âmbito da creche, encontra-se na rede municipal de ensino, mas cabe salientar que ainda se depara com um número significativo de matrículas na rede privada de ensino, mesmo a educação infantil sendo direito das crianças e dever do estado ofertar a mesma de forma gratuita.

Figura 10- Distribuição da matrícula em creche por dependência administrativa da escola - Brasil 2016.



Fonte: Inep (2017, p. 12).

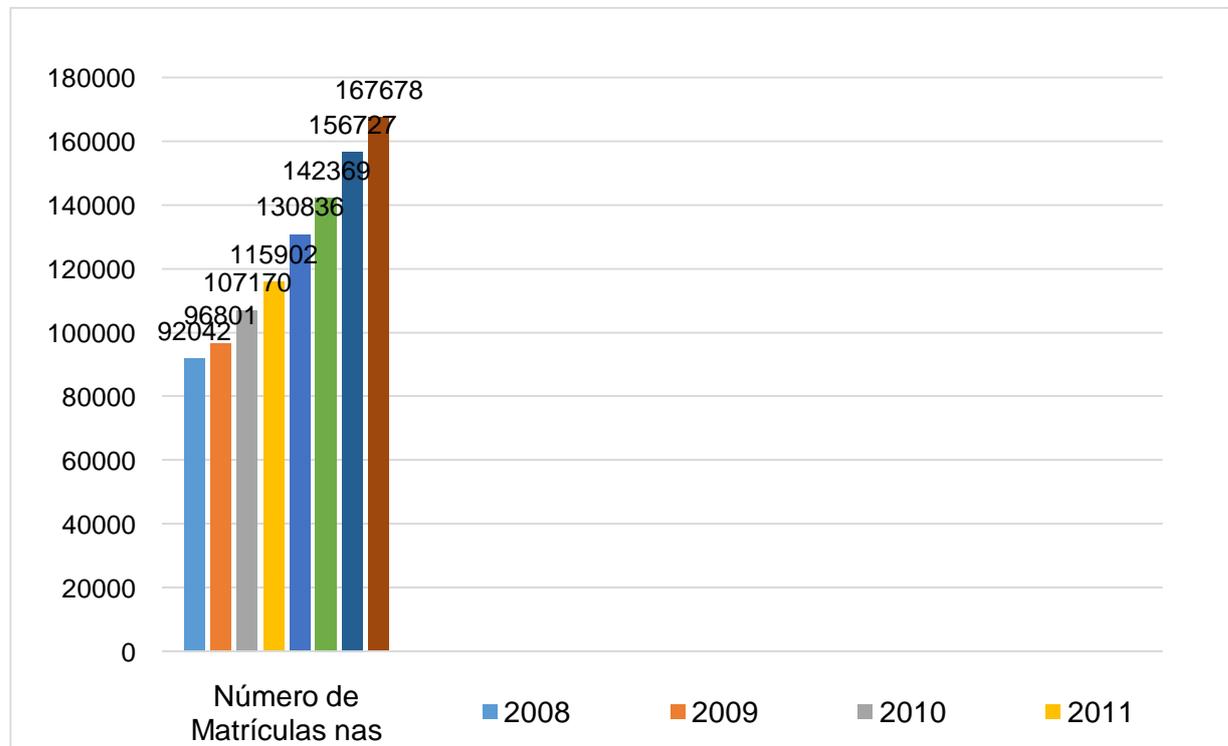
O ano de 2016 apresentou com um total de 3.233.739 matrículas nas creches do contexto brasileiro. Deste número de matrículas afirma-se que 2.081.924 encontravam-se na rede pública de ensino e 1.151.815 matriculadas em escolas privadas. Nesta perspectiva, notou-se que temos um número significativo de matrículas em escolas públicas municipais, que foram distribuídas pelo Brasil (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2017).

Ao direcionar o nosso olhar para a educação infantil no estado do Rio Grande do Sul (RS), percebeu-se que a primeira etapa da educação básica, é ofertada em escolas estaduais, municipais, federais e privadas, tanto na etapa da creche, como também da pré-escola. No estado do RS encontram-se duas instituições federais, uma localiza-se no município de Santa Maria/RS e a outra na capital do estado, Porto Alegre. Na Radiografia da Educação Infantil no Rio Grande do Sul, elaborada pelo Tribunal de Contas do Estado do RS (TCE-RS), é destacado que:

Entre 2008 e 2015, houve um incremento de 126.406 26 matrículas na Educação Infantil, sendo o maior aumento verificado na Creche (74.897 novas matrículas no período). Em 2015, 147 Municípios atingiram a meta de atendimento de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 94 passaram a atender 100% das crianças de 4 e 5 anos. [...]. Para o atingimento da Meta 1 do PNE, faltam aos Municípios gaúchos a criação de 89.849 vagas em Creche e 66.642 vagas na Pré-escola. Em comparação ao ano de 2014, houve aumento de 11.811 vagas para a população de 0 a 3 anos no Estado, o que corresponde a uma taxa de crescimento de 7,01% no ano de 2015. Para a população de 4 a 5 anos, o aumento foi de 7.688 vagas (aumento de 3,99%). (TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO RS, 2015, p. 26).

Ao analisar os dados estatísticos educacionais disponibilizados pelo INEP, no que concerne ao número de matrículas nas creches do estado do RS, no decorrer dos anos de 2008 a 2015, verificou-se que neste período ocorreu uma ampliação de vagas no estado, principalmente durante os anos de 2014 e 2015. Deste modo, pode-se afirmar que mais crianças passaram a frequentar o contexto escolar, ou ao menos estão matriculadas em instituições federais, estaduais, municipais e privadas do RS que ofertam a primeira etapa da educação básica. Estes dados referentes ao número de matrículas, no estado do RS estão disponíveis no gráfico a seguir:

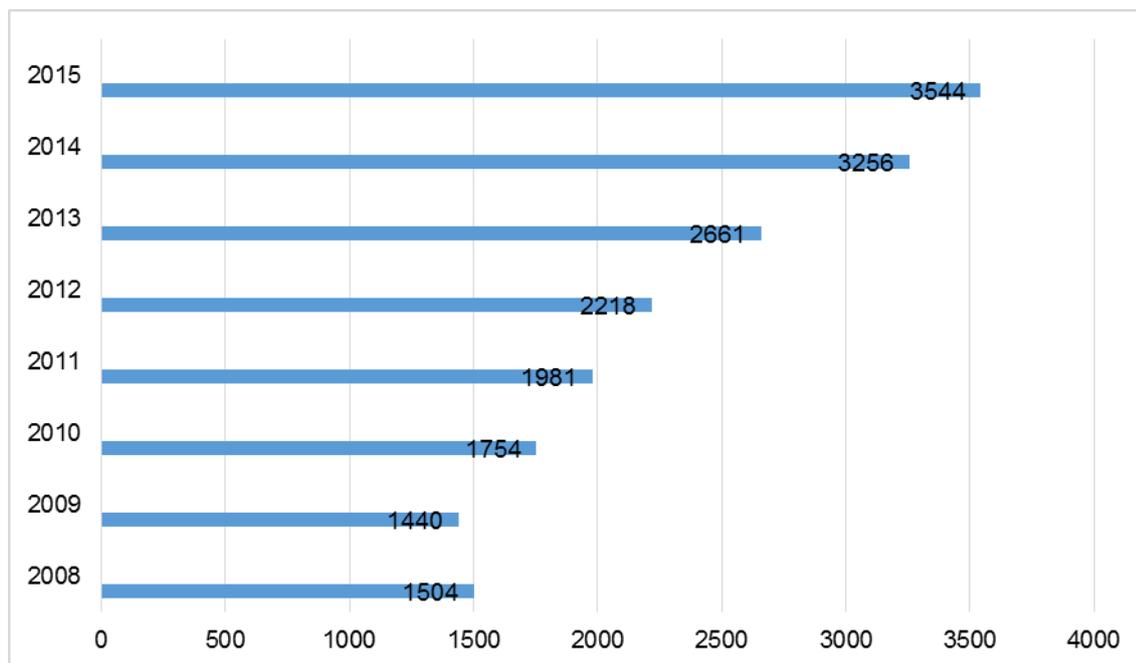
Gráfico 2 - Número de Matrículas nas Creches do Rio Grande do Sul.



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados disponibilizados pelo INEP (2017).

Com o intuito de verificar o direito a educação das crianças de zero a três anos de idade, considerando a realidade das creches no município de Santa Maria-RS no período de 2008 a 2015 utilizaram-se os dados estatísticos educacionais disponibilizados pelo INEP, principalmente o que concerne ao número de matrículas, tanto nas instituições públicas, quanto privadas do município citado anteriormente. Diante desta análise verificou-se que as escolas estaduais do município, não atendem as crianças de zero a três anos de idade. Além disso, verificou-se que a instituição federal, começou a ofertar vagas para creche, a partir do ano de 2011. Os dados referentes ao número de matrículas nas creches de Santa Maria- RS, tanto de âmbito privado, municipal e federal, estão disponíveis no gráfico a seguir:

Gráfico 3 - Número de matrículas nas creches de Santa Maria- RS.



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados disponibilizados pelo INEP (2017).

Conforme os dados estatísticos educacionais disponibilizados pelo TCE-RS, o município de Santa Maria/RS no ano de 2014 atendeu 27,73% das crianças que se encontram na faixa etária de zero a três anos de idade. E no ano de 2015 esta porcentagem ampliou, para 31,24% de crianças matriculadas em instituições de educação infantil. Diante destes dados, pode-se afirmar que nem todas as crianças que residem no município de Santa Maria/RS possuem o direito a educação garantido, pois no ano de 2015 era necessário criar 2.317 vagas, para assim atingir a demanda do município (TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DO RS, 2015).

Por fim, o acesso à educação infantil, para as crianças de zero a três anos, é um direito que está previsto na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), mas não é obrigatório perante as políticas públicas que orientam a organização da educação básica. Na Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990) que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, está previsto que:

Art. 54. É **dever do Estado** assegurar à criança e ao adolescente:
I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; III - atendimento educacional

especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; **IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade**; V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador; VII - atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 1990).

Neste sentido, é preciso assegurar o direito à educação e o acesso à primeira etapa da educação básica, para todas as crianças, ou seja, do zero a cinco anos de idade, pois somente deste modo será possível afirmar que no Brasil, no estado do Rio Grande do Sul e no município de Santa Maria/RS, os quais foram analisados os dados relacionados com o número de matrículas, que todas as crianças possuem o acesso à educação infantil e que esta etapa é universal, independente das condições sociais e étnico-raciais das crianças, principalmente para os sujeitos que encontram-se na faixa etária de zero a três anos. Como afirma Tussi (2011, p. 62):

A instituição de Educação Infantil é parceria na educação/cuidado de crianças pequenas, pois com as mudanças ocorridas nos contextos de vida das pessoas, desencadearam processos de reestruturação dos seus cotidianos, sobretudo, da esfera privada da família, com a saída das mulheres para o mercado de trabalho. Com a necessidade de um lugar para acolher as crianças, enquanto suas mães trabalhavam, a escola tornou-se parceria das famílias na tarefa de cuidar/educar de crianças, principalmente, em creches e pré-escolas.

Enfim, para garantir e oportunizar o acesso à educação infantil é um grande desafio, tanto para o país e estado, como para o município, pois além de ampliar as vagas é necessário ampliar a infraestrutura, o número de instituições, mas para isso também é importante pensar no currículo e na qualidade das práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar.

4 CURRÍCULO E POLÍTICAS PÚBLICAS: OS SEUS DESDOBRAMENTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Este capítulo apresenta como objetivo reconhecer o processo histórico do currículo, considerando as políticas públicas e os documentos que orientam a organização deste documento e através de suas repercussões nos movimentos curriculares da educação infantil e no contexto escolar. Diante disso, definiu-se uma concepção de políticas públicas e de currículo para a educação infantil, com auxílio do referencial teórico estudado. Além disso, destacam-se as políticas curriculares e documentos, que orientam a organização do currículo da educação infantil, seguindo uma sequência cronológica e salientando os principais aspectos, referentes à primeira etapa da educação básica.

Para compreender os significados das políticas públicas e os seus movimentos no contexto educacional, foi necessário buscar definições para o termo “política”, para assim subsidiar as futuras reflexões e análises dos documentos e marcos legais que orientam e determinam a construção do currículo para a educação infantil. Muller (2002) salienta que o termo “política”, apresenta um caráter polissêmico, ou seja, apresenta mais de um significado. Nesse sentido, Muller (2002, p. 10) destaca três significados para o termo “política”, que são “[...] este termo cobre, ao mesmo tempo, a esfera da política (*polity*), a atividade política (*politics*) e a ação pública (*policies*)”, destacando as seguintes características para cada um desses significados:

A primeira faz a distinção entre o mundo da política e a sociedade civil, podendo a fronteira entre os dois, sempre fluida, variar segundo os lugares e as épocas; a segunda designa a atividade política em geral (a competição pela obtenção dos cargos políticos, o debate partidário, as diversas formas de mobilização...); a terceira acepção, enfim, designa o processo pelo qual são elaborados e implementados programas de ação pública, isto é, dispositivos político-administrativos coordenados em princípio em torno de objetivos explícitos (MULLER, 2002, p. 10).

Considerando o objetivo do presente capítulo, utilizou-se como parâmetro o terceiro significado que Muller (2002) atribuiu para o termo política, pois este está diretamente relacionado com as políticas públicas. Conforme Amabile (2012, p. 390) “[...] políticas públicas são decisões que envolvem questões de ordem pública com abrangência ampla e que visam à satisfação do interesse de uma coletividade”.

Diante disso, percebeu-se que as políticas públicas de estado e de governo apresentam como intencionalidade normatizar, regular e definir aspectos que contribuem ou não, para a qualidade de vida dos sujeitos, influenciando diretamente nos aspectos educacionais.

Segundo Pereira (1998) a política de estado, é aquela que em princípio não pode alterar e variar, a cada troca de governo. A política de governo é a que pode ser alterada, conforme os interesses e demanda dos governos. No que tange a organização do currículo da educação infantil, foram encontradas políticas de estado e de governo, além disso, algumas de estado foram alteradas para qualificar as propostas pedagógicas e garantir o acesso à primeira etapa da educação básica.

No que tange ao currículo da educação infantil, verificou-se que ao longo da história brasileira, os estudos foram sendo intensificados, conforme a nova função e demanda da primeira etapa da educação básica. Ao longo de sua trajetória a educação infantil, foi superando e reestruturando a sua identidade assistencialista, deste modo, necessitou-se construir e elaborar um projeto pedagógico, permeado por intencionalidades educacionais. Diante desta realidade, os estudos relacionados com o currículo da educação infantil, que buscam integrar de maneira indissociável o educar e cuidar precisaram ser considerados.

4.1 O QUE É CURRÍCULO E SUAS CONCEPÇÕES NA HISTÓRIA EDUCACIONAL BRASILEIRA

Quando se destaca o termo currículo, emergem várias concepções e significados, variando conforme a finalidade e intencionalidade que se tem com o mesmo. Quem nunca ouviu a palavra currículo, ou deixou um para concorrer a uma vaga de emprego, mas no sistema educacional o currículo apresenta outra finalidade, que transcende os aspectos sobre a experiência, os cursos de qualificação e o histórico de vida. Pacheco (2005) afirma que a origem do termo “currículo” é proveniente do latim *currere*, que significa caminho, jornada, percurso a seguir. Além disso, Pacheco (2000, p. 07) destaca que “[...] currículo é, cumulativamente, uma intenção e uma realidade que ocorrem num contexto determinado, e que é o resultado de decisões tomadas de vários contextos”. Diante disso, é possível destacar que o currículo no âmbito educacional, abrange os

aspectos tanto do contexto local, como do nacional, recebendo influências de outros espaços.

No decorrer da história educacional brasileira, a concepção de currículo foi sendo reformulada e aperfeiçoada, os estudos foram sendo intensificados conforme as necessidades e os tempos que eram vivenciados. A partir das epistemologias dos estudiosos e das influências internacionais, elaborava-se uma determinada concepção de currículo, atribuindo orientações e significados para o sistema educacional. Gimeno Sacristán (2000, p. 13) afirma que “[...] o currículo é um conceito de uso relativamente recente entre nós, se considerarmos a significação que tem em outros contextos culturais e pedagógicos nos quais conta com uma maior tradição”. Portanto, pode-se afirmar que em outros países, as discussões sobre currículo, iniciaram anteriormente do que aqui no Brasil, influenciando assim fortemente os nossos estudos.

No que tange as origens dos estudos sobre o currículo no Brasil, percebeu-se que estes se iniciam a partir dos anos vinte e trinta, quando perceberam-se importantes transformações em nosso país, que estão relacionadas com a economia, social, cultural, o ideológico e com as políticas. Diante disso, verificaram-se que os primeiros esforços de uma sistematização curricular e programas, emergiram em 1920, na Bahia, em Minas Gerais e no Distrito Federal, estes movimentos foram realizados primeiramente pelos pioneiros da educação, pois acreditavam que era necessário decidir sobre o que ensinar no contexto escolar, assim inicia-se os estudos sobre currículo. Moreira (1990, p. 74) saliente que:

Novas perspectivas em relação ao currículo eram evidentes na reorganização da instrução pública na Bahia, promovida por Anísio Teixeira. Pela primeira vez, disciplinas escolares foram consideradas instrumentos para o alcance de determinados fins, ao invés de fins em si mesmos, sendo-lhes atribuído o objetivo de capacitar os indivíduos a viver em sociedade.

Nesta perspectiva destaca-se que pela primeira vez, pensa-se em um currículo articulado com os interesses, necessidades dos alunos e com as etapas do desenvolvimento, buscando assim uma integração com as disciplinas escolares, com a formação dos professores e com as condições do contexto. No decorrer dos anos e dos movimentos, as concepções de currículo, foram sendo aperfeiçoadas e esclarecidas, apresentando avanços em nosso sistema educacional.

Nas décadas de 60 e 70 estes estudos sobre o campo do currículo, receberam forte influência americana. Conforme Moreira e Macedo (2000, p. 99):

A transferência de teorias curriculares estrangeiras para o Brasil ocorreu em dois grandes momentos. O primeiro, que perdurou até ao início dos anos 80, caracterizou-se, predominantemente, por uma adaptação instrumental do pensamento americano: procurou dar-se cor local ao material transferido, a fim de melhor empregá-lo no nosso país. [...]. Durante o segundo momento, ocorreram significativas mudanças políticas e econômicas, tanto no cenário nacional como no panorama internacional.

O currículo transcende o que está explícito em um documento, ou seja, exposto no papel, permeado por objetivos educacionais e metas a atingir, pois o currículo pode ser as ações, as intenções, como também as atitudes de todos os sujeitos que estão envolvidos no contexto escolar. Como afirma Gimeno Sacristán (2000, p. 133):

[...] O que importa não é o que se diz que se faz, mas o que verdadeiramente se faz; o significado real do currículo não é o plano ordenado, seqüenciado, nem que se definam as intenções, os objetivos concretos, os tópicos, as habilidades, valores, etc., que dizemos que os alunos/as aprenderão, mas a prática real que determina a experiência de aprendizagem dos mesmos.

Neste sentido, observou-se que o currículo são as vivências realizadas no contexto escolar, as experiências proporcionadas pelos educadores com a intenção de contribuir para a aprendizagem dos sujeitos e para a construção do conhecimento¹¹. Sendo assim, não se reconhece um currículo, somente verificando o que está explícito em um documento, pois isto é apenas um dos elementos que constitui o currículo. Gimeno Sacristán (2000, p. 137) destaca que:

É evidente que para conhecer o currículo é preciso ir muito além das declarações, da retórica, dos documentos, ou seja, ficar muito próximo da realidade. O que se torna evidente é que, pelas propostas do currículo, expressam-se mais desejos do que as realidades. Sem entender as interações entre ambos os aspectos não podemos compreender o que acontece realmente aos alunos/as e o que aprendem.

Diante disso, percebeu-se que o currículo é constituído de dois elementos principais, ou seja, a junção do que está exposto em um documento, com as

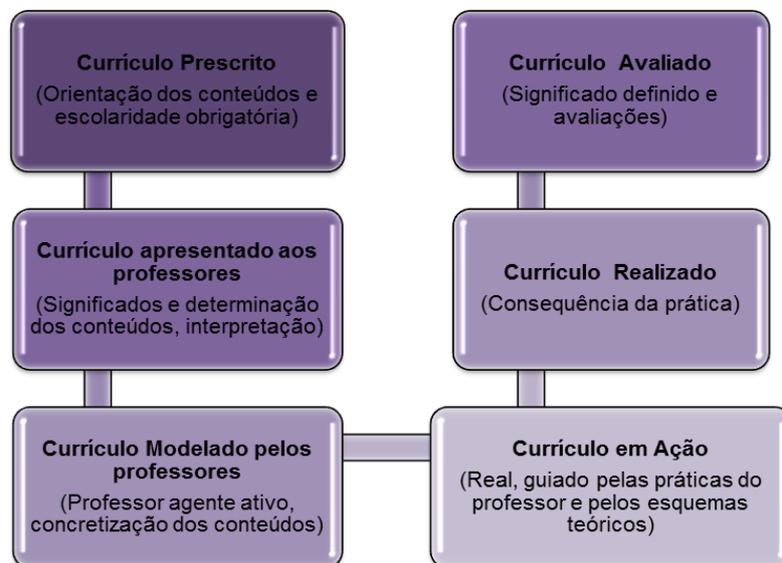
¹¹ Lopes e Macedo (2011, p. 31) afirmam que “[...]. Por conhecimento entenda-se não apenas os conteúdos de ensino, mas as normas e os valores que também constituem o currículo”. Portanto, o currículo transcende os muros da escola, abrange muito mais do que apenas conteúdos e disciplinas.

vivências, as ações, as intenções que são desenvolvidas no contexto escolar. Desta forma, pensar o currículo é considerar a cultura, a identidade das instituições escolares e dos sujeitos que estão nestes contextos, articulando assim com os conhecimentos científicos e culturais, projetando a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

Lopes e Macedo (2011, p. 10) afirmam que “[...] os estudos curriculares têm definido currículo de formas muito diversas e várias dessas definições permeiam o que tem sido denominado currículo no cotidiano das escolas”. Portanto, acredita-se que ao planejar currículo, as vivências, no contexto escolar necessita-se ter como ponto de partida as crianças, os sujeitos que estão inseridos nestes espaços, integrando assim os seus interesses, as suas peculiaridades e os seus anseios.

Gimeno Sacristán (2000), afirma que o currículo possui seis fases de desenvolvimento e cada uma delas está interligada, influenciando assim os movimentos e as organizações no contexto escolar. Na figura a seguir serão destacadas estas fases e suas características.

Figura 11 - Fases do Currículo.



Fonte: Elaborada pela autora com base em Gimeno Sacristán (2000).

Diante dessa imagem, foi possível verificar que o processo curricular perpassa por diferentes momentos, transcendendo a lista de conteúdos e os documentos, ou seja, são todos os momentos e tensões que são vivenciadas no contexto escolar, englobando as experiências de aprendizagem, as vivências

afetivas, sociais e psicológicas. Assim, cabe afirmar que o currículo é como um campo gravitacional, pois tudo o que emerge e acontece na escola, é atraído e articulado com o currículo. Neste sentido, percebe-se que o currículo é um processo de intersecção da prática escolar, com os acontecimentos do contexto em que os sujeitos estão inseridos. Pois:

Do ponto de vista da teorização curricular, a interpretação do currículo como projeto significa a possibilidade de introduzir não só componentes regionais e locais entendidas como exploração do meio como conteúdo de aprendizagem, mas também a permanente recontextualização do que pode ser face ao que deve ser. Neste sentido, o currículo é necessariamente, pela natureza da decisão educativa, uma deliberação que envolve a construção de propostas, ora adaptadas do currículo nacional, ora reelaboradas a partir de estratégias de diversificação [...]. (PACHECO, 2000, p. 13).

Como já foi destacado o currículo é muito mais que uma simples lista de conteúdos, é também identidade, movimentos, tensões, ideologias e epistemologias, articuladas com os aspectos locais e regionais, visando sempre o processo de aprendizagem e a construção do conhecimento. Nesse sentido, pode-se afirmar que o currículo necessita ser construído e elaborado de maneira conjunta, com a participação de todas, para assegurar todas as culturas e especificidades dos sujeitos que estão inseridos no contexto escolar.

No decorrer da história da educação infantil, verificou-se que ela passou por diferentes momentos e um deles que foi significativo no que tange aos aspectos educacionais, foi quando ela se tornou a primeira etapa da educação básica, mas os diálogos sobre o currículo, já estavam sendo realizados desde 1994. Diante dessa nova realidade, ampliou-se e intensificaram-se os debates referentes às propostas pedagógicas, o currículo para as instituições de educação infantil, visando o desenvolvimento integral das crianças e o processo de aprendizagem, distanciando assim os aspectos puramente assistencialistas, pois a partir deste momento a educação infantil prioriza as intencionalidades educacionais e o caráter pedagógico. Neste sentido Tussi (2011, p. 95) salienta que:

[...]. Portanto, são nos últimos trinta anos que ocorre uma intensificação de pesquisas e debates sobre as funções da educação infantil e investiga-se a infância em ambiente coletivo para a produção das bases teóricas e científicas para a sua educação.

No ano de 1996, no livro elaborado pelo Ministério da Educação, juntamente com a Secretária de Educação Fundamental, intitulado “Proposta Pedagógica e currículos em educação infantil¹²”, destacaram-se algumas concepções sobre “o que é proposta pedagógica e currículo em educação infantil?”. Pode-se afirmar que este livro serviu como ponto de partida para a elaboração dos procedimentos, critérios e avaliações das propostas pedagógicas/currículos dos estados e municípios brasileiros. Neste livro, Tisuko Morchida Kishimoto (BRASIL, 1996, p. 14), destaca que:

[...] o currículo deve incluir tudo o que se oferece intencionalmente para a criança aprender, abrangendo não apenas conceitos, mas também princípios, procedimentos, atitudes, os meios pelos quais a escola oferece tais oportunidades e formas de avaliação, pois é a explicação das intenções que permitirá a orientação se da prática pedagógica. Conclui, enfatizando a necessidade de que, na definição de qualquer currículo, responda-se aos seguintes questionamentos: a que criança se destina? Qual é a concepção de educação presente? O que ensinar? Como ensinar? De que forma, o que e como avaliar? [...].

Sendo assim, Kishimoto (BRASIL, 1996, p. 13), salienta que o termo currículo, refere-se “[...] a busca de um caminho, uma direção, que orientaria o percurso para atingir certas finalidades”. Portanto, diante dessa afirmação verificou-se que o currículo, tem como função guiar, orientar as ações pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar, mas também é a identidade da instituição, pois neste está destacado as concepções de criança, infância e as epistemologias utilizadas para conduzir o desenrolar do trabalho pedagógico. Nesse sentido, pode-se afirmar que o currículo são os movimentos e as intenções que emergem dentro e fora do contexto escolar.

No contexto em que foi desenvolvida a presente pesquisa, duas professoras C e D consideram o currículo como “[...] *um conjunto de práticas que articulam as experiências, saberes e vivências das crianças, assim promovendo o desenvolvimento integral da criança*”. A partir desta concepção definida pelas professoras, constatou-se que elas consideram o currículo como algo que transcende a lista de conteúdos, pois o mesmo é permeado pelas experiências,

¹² Considerando a necessidade de avançar na implementação das diretrizes estabelecidas na Política Nacional de Educação Infantil, o MEC, juntamente com Coordenação Geral de Educação Infantil, organizou uma equipe, para desenvolver uma metodologia para analisar as propostas pedagógicas/curriculares da educação infantil. Desta forma, foi desenvolvida uma discussão conceitual sobre o que é currículo ou proposta pedagógica em educação infantil, a partir disso foi elaborado este livro, com textos produzidos pelos consultores. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1996).

vivências e possibilidades de aprendizagem. Nesta perspectiva, no decorrer das observações realizadas na turma do berçário, notava-se o empenho e envolvimento das professoras para desenvolver práticas pedagógicas, em que proporcionassem diferentes experiências, através das sensações e da participação das crianças, ou seja, elas eram ativas e participativas na construção do conhecimento e no seu processo de desenvolvimento.

Além disso, a professora B salienta que o “[...] *currículo contempla como deverá ser organizado os “conteúdos” a serem trabalhados com toda faixa etária da educação infantil. Na norma da escola é elaborado a partir das Diretrizes Nacionais e também do interesse das crianças, considerando a realidade*”. Com isso, percebeu-se uma articulação das políticas públicas e dos documentos, para assim orientar a organização do currículo da escola, mas considerando a realidade do contexto escolar e das crianças, ampliando assim as possibilidades de aprendizagem. Portanto, Tussi (2011, p. 100) destaca que:

[...]. Não há neutralidade no currículo. Portanto, o currículo expressa intenção e planejamento. As escolhas são intencionalmente planejadas e constantemente avaliadas, seja pelos docentes ou pelos órgãos reguladores avaliativos da educação no país. As escolhas por tais conhecimentos envolvem concepções e visões dos professores e professoras sobre suas crianças e área de atuação e manifestam sua trajetória formativa.

Os pesquisadores da educação infantil, nem sempre utilizaram o termo “currículo”, para realizar as discussões sobre os aspectos do conhecimento, das experiências, dos tempos e espaços. Com isso, ao realizar as pesquisas sobre currículo, foram encontrados diferentes termos, tais como: proposta pedagógica e organização curricular. Isto porque, acredita-se que o termo currículo, remete-se a lista de conteúdo, ao processo de escolarização, disciplinas, tornando a organização e a estrutura da educação infantil, muito semelhante com o ensino fundamental. Isto se tornou explícito, em uma pesquisa desenvolvida no ano de 2009, pois:

Nos documentos municipais de educação infantil, não é freqüente o uso da palavra currículo. Tendo em vista que o sentido estrito do termo currículo é hegemônico nos sistemas educacionais, para fazer referência à organização curricular, são usadas várias outras denominações, como proposta político-pedagógica, orientações curriculares, propostas pedagógicas, propostas curriculares, ou seja, expressões mais abrangentes (BARBOSA, 2010, p. 01).

Com o decorrer das pesquisas e dos diálogos, a concepção do termo currículo foi sendo expandida, transcendendo a lista de conteúdos e disciplinas. A partir desta evolução, referente à compreensão do que é currículo, é possível articular as especificidades da educação infantil, pois nesta primeira etapa da educação básica, o currículo engloba diferentes elementos do cotidiano das crianças e do contexto escolar, relacionados com os conhecimentos científicos, experiências, socialização, relações, brincadeiras, entre tantos outros que visam o desenvolvimento integral das crianças. Nesta perspectiva uma visão reducionista do currículo, não abarca as especificidades e singularidades da educação infantil, pois é necessário considerar, tanto os elementos internos, como externos do contexto escolar.

As quatro professoras pesquisadas no contexto escolar, destacaram algumas prioridades que necessitam ser consideradas na elaboração do currículo da educação infantil, principalmente quando se considera as especificidades das crianças de zero a três anos e idade. Dentro destas prioridades podem-se destacar os seguintes elementos: *“interesse e realidade das crianças, práticas que respeitem os princípios éticos, políticos e estéticos, hábitos de higiene e de alimentação saudável, como também os aspectos que estão presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil”*. Como afirma Oliveira (2011, p. 183):

Construir uma proposta pedagógica implica a opção por uma organização curricular que seja um elemento mediador e fundamental da relação entre realidade cotidiana da criança- as concepções, os valores e os desejos, as necessidades e os conflitos vividos em seu meio próximo – e a realidade social mais ampla, com outros conceitos, valores e visões de mundo. Envolve elaborar um discurso que potencialize mudanças, que oriente rotas. Em outras palavras, envolve concretizar um currículo para as crianças.

Para organizar e planejar o currículo da educação infantil é necessário que se tenha como ponto de partida e foco principal as crianças, considerando as suas especificidades, singularidades, demandas e interesses, pois este precisa ser pensado para elas, permeado por objetivos, intencionalidades educacionais e pedagógicas. No que tange as especificidades da educação infantil, pode-se afirmar que o currículo, é todos os movimentos, tensões e as ações realizadas no contexto da instituição, transcendendo os conhecimentos científicos. Nesta perspectiva, afirma-se

que o currículo¹³ para a primeira etapa da educação básica, necessita proporcionar experiências diversificadas, para que as crianças se desenvolvam, construam conhecimentos, tornem-se autônomas e ativas em seu processo de aprendizagem.

Ao elaborar o currículo da educação infantil, a escola pesquisada desenvolveu discussões acerca do conceito de criança, planejamento, aprendizagem, projetos, práticas cotidianas, tempos e espaços da primeira etapa da educação básica, como também seguiu orientações das normativas nacionais e municipais. Estas discussões foram realizadas através de reuniões de estudos, com orientação da coordenação pedagógica, visando assim a compreensão e o entendimento destes conceitos, buscando qualificar ainda mais o currículo, que foi pensado para as crianças da educação infantil. Pois:

Ao discutir, planejar ou desenvolver os *conteúdos do currículo* da educação infantil, devemos considerar que esse termo tem uma significação singular nesse nível. Ele não se refere tanto ao que deve ser assimilado, mas ao que o aluno deve experimentar para adquirir uma série de habilidades básica. Ou seja, que leve em conta de forma organizada e sistemática a totalidade de atividades e experiências de aprendizagem das quais o aluno deve ser protagonista [...] (PÉREZ, 2013, p. 347).

Para que as crianças possam vivenciar experiências diversificadas no contexto da instituição de educação infantil, o currículo precisa ser muito bem elaborado, principalmente quando este é o ponto inicial e o orientador, das ações pedagógicas. Segundo Oliveira (2011, p. 183) “[...] o currículo não pode ser entendido como um plano individual predeterminado. É um projeto coletivo, uma obra aberta, criativa e apropriada para o “aqui-e-agora” de cada situação educativa”. Sabe-se, que o currículo da educação infantil, vai muito mais além do que está explícito em um documento, ele também representa a identidade da instituição. Deste modo, ouvir os profissionais, os pais e até mesmo as crianças, durante o processo de construção do currículo, é muito valioso e enriquece as discussões, ampliando-se as concepções e os diálogos, além de criar elos e proporcionar a participação ativa de toda a comunidade.

¹³ De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 20/2009 “as propostas curriculares da Educação Infantil devem garantir que as crianças tenham experiências variadas com as diversas linguagens, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas, por força da própria cultura, é amplamente marcado por imagens, sons, falas e escritas. Nesse processo, é preciso valorizar o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis” (BRASIL, 2009, p. 15).

Em relação às crianças de zero a três anos, Nunes (2012, p. 40) salienta que existe uma lacuna “[...] no campo da concepção de propostas pedagógicas curriculares específicas para as populações infantis” que se encontram na faixa etária citada anteriormente. Isso acontece, porque durante muitos anos os estudos referentes às propostas pedagógicas curriculares, destinavam-se principalmente para as crianças de quatro a seis anos, diante disso, nos deparamos com algumas fragilidades em relação à faixa etária de zero a três anos de idade, pois os estudos sobre currículo iniciaram-se posteriormente, quando se intensificaram o atendimento educacional, para essas crianças. Com isso, Barbosa (2009, p. 28) afirma que:

As propostas para bebês ou crianças bem pequenas eram vistas apenas como necessidades para órfãos ou crianças em situação de risco. Nos últimos anos a demanda pelo atendimento educacional de bebês em creches e pré-escolas vem se ampliando. Grande parte do preconceito com relação a essas instituições está sendo superado, pois os estudos vêm demonstrando o quanto essa experiência educacional, quando realizada em estabelecimentos adequados, traz benefícios para as crianças e contribui com a educação realizada pelas escolas e pelas famílias.

Conseqüentemente, com a presença das crianças de zero a três anos, nas instituições, o currículo da educação infantil necessitou ser reformulado, pois requer uma estrutura mais flexível e muito bem planejada, buscando articular diferentes experiências e interações, juntamente com os conhecimentos científicos. Para atender as especificidades das crianças de zero a três anos de idade, intensificaram-se os estudos referentes ao processo de desenvolvimento e ampliaram-se as concepções de comunicação e linguagem, pois especificamente os bebês se comunicam por gestos, olhares, balbúrcios e pelo choro, mas para isso o adulto necessita possuir um olhar atento e uma escuta sensível.

Nesta perspectiva a coordenadora pedagógica da escola pesquisada, salientou que no momento da elaboração do currículo, as crianças de zero a três anos foram as mais pensadas, em relação aos tempos e espaços que iriam ocupar no contexto da escola, buscando fazer todas as adequações necessárias, para que essas crianças estivessem inseridas no espaço. Portanto, inserir as crianças de zero a três anos de idade, não foi uma tarefa fácil, pois exigiu empenho e diversas discussões da comunidade escolar, pensando assim no desenvolvimento e no bem-estar das crianças, visto que a educação infantil foi uma das primeiras políticas para

a infância nesta comunidade, em que a escola está inserida. Isto ficou claro nas colocações da coordenadora pedagógica, da escola pesquisada:

[...] as crianças de zero a três anos de idade foram as mais pensadas, durante a construção do currículo. Foi pensado desde o lugar, a sala e a dinâmica delas estarem convivendo com outras crianças. Então não era objetivo encontrar um lugar no ensino fundamental para as crianças pequenas, mas sim firmar o lugar das crianças pequenas, pois era de direito. Foi adequando as salas de acordo com as necessidades das crianças. Buscou-se a convivência com os outros estudantes. As crianças pequenininhas tinham que estar nos espaços, mas para isso foram sendo feitas negociações.

Com isso, a coordenadora salienta que para a elaboração do currículo da escola, foram considerados alguns elementos que são imprescindíveis para garantir a qualidade da ação pedagógica, entre eles destacam-se os seguintes aspectos: “[...] *criança capaz, cheia de potencialidades, que está na escola para aprender um com os outros, que aprendem brincando. Uma criança competente, que brinca, que trabalha e que atua junto com a professora no planejamento*”. O currículo para as crianças de zero a três anos, é permeado por intencionalidades que estão diretamente relacionadas com o desenvolvimento e com as possibilidades de aprendizagem, buscando assim uma criança protagonista neste processo.

Quando tratam-se de crianças de zero a três anos de idade, é possível afirmar que os professores desses sujeitos necessitam ser criativos, amorosos e qualificados¹⁴ em relação a sua formação, ou seja, não é qualquer adulto que pode estar com essas crianças, pois elas exigem muito mais e desafiam cotidianamente o professor. Desta maneira, verificou-se que o currículo, para essa faixa etária vai além das experiências, das interações e dos conhecimentos científicos, ele articula os tempos, os espaços, os movimentos, os brinquedos, os sentimentos, o cuidado e o educar, permeado por um processo lúdico e atrativo. Nesse sentido a professora D destaca que “[...] *não há só a necessidade de oferecer vagas, mas possibilitar recursos (humano, materiais e financeiros) para o atendimento das crianças de zero a três anos de idade*”. Portanto, além da ampliação de vagas e do acesso à

¹⁴ Conforme o Parecer CNE/CEB nº 20/2009 [...] as creches e pré-escolas se constituem, portanto, em estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade por meio de profissionais com a formação específica legalmente determinada, a habilitação para o magistério superior ou médio, refutando assim funções de caráter meramente assistencialista, embora mantenha a obrigação de assistir às necessidades básicas de todas as crianças (BRASIL, 2009, p. 04).

educação infantil, é necessária a oferta de espaços e recursos adequados para as crianças da creche, pois estes elementos também constituem o currículo da primeira etapa da educação básica, constituindo-se assim um dos movimentos curriculares. Conforme Barbosa (2009, p. 30):

As características dos bebês exigem que o dia-a-dia seja muito bem planejado, pois há um grande dinamismo e diversidade no grupo. Enquanto duas crianças dormem, uma quer comer, outra brinca ou lê em seus livros-brinquedos e outro bebê precisa ser trocado. Toda essa diversidade, em uma situação de dependência, exige atenção permanente do adulto à segurança das crianças, através de um conjunto de fatores ambientais e relacionais, para efetivamente dar conta das suas singularidades. A criação de espaços pedagógicos, de materiais e a construção de situações didáticas que desafiem e contribuam para o desenvolvimento das crianças exige preparo, conhecimento e disponibilidade das professoras.

Com a intensificação dos estudos e pesquisas sobre os currículos ou propostas curriculares para as crianças de zero a três anos, começam a emergir pedagogias específicas para bebês, as instituições passaram a serem parceiras da família e a contribuir com o desenvolvimento da criança, complementando este atendimento articulado com o educar e cuidar, além de ter profissionais qualificados, que discutem a educação para essas crianças. Para a elaboração do currículo da educação infantil, a escola pesquisada utilizou como orientação as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009) e a Resolução CMESM nº 30/2011 (SANTA MARIA, 2011), que define Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria – RS. Deste modo, as professoras pesquisadas salientaram que as *“interações e as brincadeiras”*, são os elementos que estão presentes no currículo da escola, considerando os interesses e demandas das crianças.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009), verificaram-se algumas especificidades para os bebês, principalmente em relação às interações e a organização do currículo. Portanto:

[...] segundo o Parecer 20/2009, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a especificidade dos bebês e crianças pequeninhas deve ser considerada na organização do currículo. Isso significa dizer que o tempo e para as experiências de aprendizagens, os materiais que são ofertados a eles e os espaços que esses meninos e meninas habitam precisam ser construídos, tendo em vista o percurso de aprendizagens que cada sujeito poderá construir. (BARSOSA; FOCHI, 2015, p. 58)

Planejar um currículo para os sujeitos de zero a três anos é ter como ênfase as crianças, os espaços, os tempos e os brinquedos, como também os demais elementos intra e extraescolares. Isto porque conforme o Parecer CNE/CEB nº 20/2009, “[...] o currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico” (BRASIL, 2009, p. 06). Diante disso, pode-se afirmar que um currículo que considere as especificidades, necessidades e demandas das crianças, impede que os aspectos assistencialistas, situações rotineiras e ações inadequadas sejam realizadas nas instituições de educação infantil, principalmente quando essas priorizam os aspectos educacionais e desenvolvem ações pedagógicas com qualidade. Isto porque:

A participação e ouvir a criança são fundamentais na produção de propostas pedagógicas no cotidiano institucional. Tê-las na centralidade do processo educativo significa dar a elas voz e vez de produzir práticas pedagógicas que se sustentam nas relações e aprendizagens significativas da cultura humana (TUSSI, 2011, p.114).

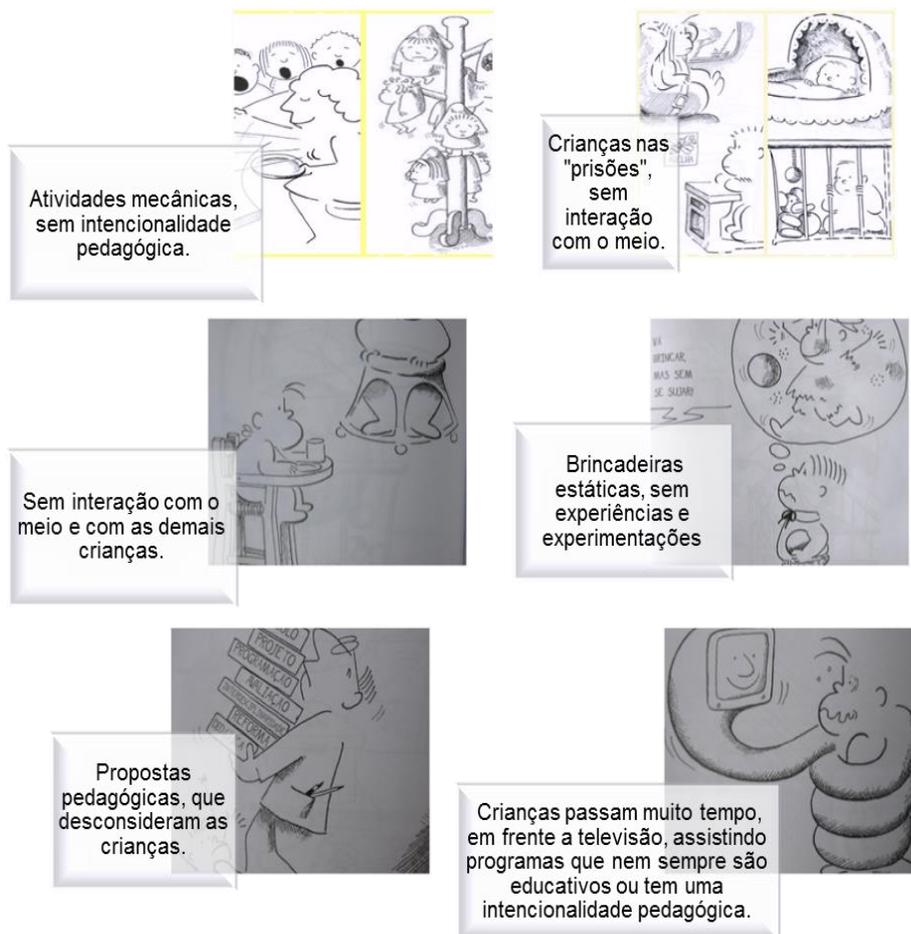
Na escola a qual foi desenvolvida a pesquisa, preza-se por uma criança participativa e ativa, buscando ouvir as necessidades e demandas de cada uma, priorizando assim atividades em que as crianças se movimentem e vivenciem diferentes sensações e experiências através de jogos e circuitos de atividades. Para isso, são realizados movimentos e atividades em que as crianças possam expressar os seus sentimentos e desejos, seja por meio de desenhos, gestos ou falas. Nesse sentido, pode-se destacar que um currículo baseado em experiências, possibilita diferentes formas de aprender e de se desenvolver, pois não segue uma lista fixa de conteúdos e de conhecimentos, mas sim aguça a vontade e o desejo de buscar os seus próprios conhecimentos. Com isso Kishimoto (2016, p. 9) salienta que:

Adotar a experiência de cada criança como ponto de partida requer compreensão de que cada uma dispõe de conhecimentos próprios, conforme sua experiência, de vivência em diferentes famílias, etnias, classes sociais, gênero e necessidades especiais e requer formas educativas diversas para atender a diversidade de situações e as diferenças.

Na figura a seguir, destacaram-se algumas imagens, que podem ser evitadas, no momento em que se tem um currículo muito bem elaborado e pensado para as

crianças, especialmente as que se encontram na faixa etária de zero a três anos, que historicamente não são percebidas no decorrer das discussões e estudos sobre educação. Acredita-se que essas situações não precisam ser vivenciadas pelas crianças, na instituição de educação infantil, pois elas estão neste espaço, para ampliar o seu contato com o mundo e suas interações.

Figura 12- Ações que estão presentes nos movimentos da instituição de educação infantil.



Fonte: Elaborada pela autora, com base nas imagens do autor Tonucci (2008).

Almeja-se educação de qualidade para as crianças de zero a três anos de idade, mas para isso é necessário pensar em espaços e tempos adequados para estes sujeitos, currículos bem elaborados, que considerem as especificidades das crianças, profissionais qualificados, que gostem de desenvolver ações pedagógicas com este público-alvo e proporcionar experiências diversificadas, que permitam que as crianças realmente sejam crianças. Conforme destaca Barbosa (2009, p. 05):

As práticas sociais que as famílias e a escola ensinam para os bebês e as crianças bem pequenas são as primeiras aprendizagens das crianças e constituem o repertório inicial sobre o qual será continuamente constituída a identidade pessoal e as novas aprendizagens das crianças. [...] as propostas pedagógicas dirigidas aos bebês devem ter como objetivo garantir às crianças acesso aos processos de apropriação, renovação e articulação de diferentes linguagens. É importante ter em vista que o currículo é vivenciado pelas crianças pequenas não apenas por meio de propostas de atividades dirigidas, mas principalmente mediante a imersão em experiências com pessoas e objetos, constituindo uma história, uma narrativa de vida, bem como na interação com diferentes linguagens, em situações contextualizadas.

Para se alcançar a qualidade da educação e um currículo que tem como ênfase as crianças, serão necessários considerar elementos intra e extraescolares. Tendo sempre como foco principal o processo de aprendizagem das crianças, as experiências, as interações, o desenvolvimento e a construção do conhecimento, pois o currículo da educação infantil é vida, movimento e intenções.

Portanto, a escola pesquisada percebe a criança como sujeito ativo e protagonista do processo de desenvolvimento, na construção do currículo, que foi elaborado tendo como foco principal os eixos orientadores das DCENI's (BRASIL, 2009) e as necessidades das crianças. Deste modo, a escola utilizou como documentos orientadores e marcos legais as Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), a Resolução CMESM nº 30/2011 (SANTA MARIA, 2011) e a Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996).

4.2 POLÍTICAS CURRICULARES E OS DOCUMENTOS: UM OLHAR ACERCA DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O foco do trabalho institucional vai em direção à ampliação de conhecimentos e saberes de modo a promover igualdade de oportunidades educacionais às crianças de diferentes classes sociais e ao compromisso de que a sociabilidade cotidianamente proporcionada às crianças [...]. A colocação dessa tarefa requer uma forma de organização dos ambientes de aprendizagem que, na perspectiva do sistema de ensino, é orientada pelo currículo. (OLIVEIRA, 2010, p. 03).

Quando pesquisam-se e analisam-se as políticas públicas, verifica-se um distanciamento no que está explícito nos marcos legal e o que realmente acontece no contexto da prática. Acredita-se que isso ocorre devido às desigualdades sociais, a falta de fiscalização perante o desenvolvimento dessas políticas e a interpretação

que cada sujeito realiza através de sua leitura. Nesta perspectiva percebeu-se que as políticas públicas possuem forte influência na vida social e acabam apresentando controvérsias quando comparamos com a realidade vivida. Além disso, as políticas públicas:

Podem também ser compreendidas como estratégias de atuação pública, estruturadas por meio de um processo decisório composto de variáveis complexas que impactam na realidade. São de responsabilidade da autoridade formal legalmente constituída para promovê-las, mas tal encargo vem sendo cada vez mais compartilhado com a sociedade civil por meio do desenvolvimento de variados mecanismos de participação no processo decisório. (AMABILE, 2012, p. 390)

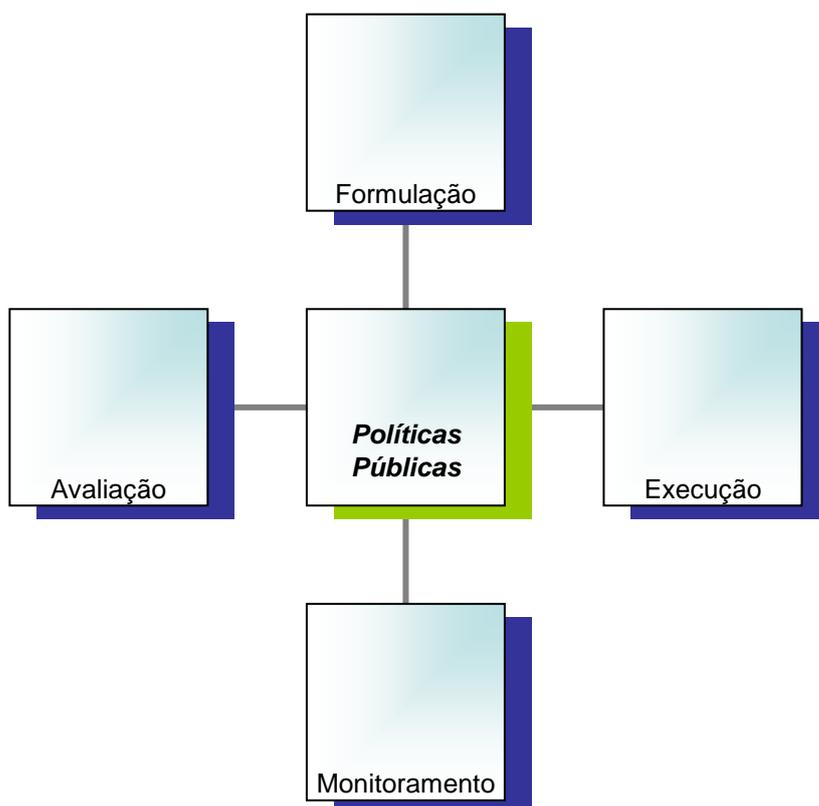
Portanto, uma política pública é organizada e planejada, para atender as demandas e necessidades de uma coletividade, ou seja, de uma sociedade, como também de alguns grupos específicos, que podem estar em vulnerabilidade social, trabalhadores entre outros. Isto se torna perceptível na afirmação do autor Amabile (2012, p. 390) quando salienta que “[...] uma política pública se integra ao conjunto de esforços governamentais, coordenados em prol do atendimento de demandas especificamente selecionadas”. Sabe-se que as políticas são permeadas por ideologias, valores e crenças, pois são estruturadas por um determinado grupo, que se dizem ser “representantes da sociedade”. Atualmente desenvolvem-se consultas públicas, sobre as políticas, em que os cidadãos de uma sociedade, podem expressar suas opiniões, estas são analisadas e de maneira muito sutil são consideradas. Portanto:

[...] para que uma política pública “exista”, é preciso que as diferentes declarações e/ou decisões sejam reunidas por um quadro geral de ação que funcione como uma *estrutura de sentido*, ou seja, que mobilize elementos de valor e de conhecimento, assim como instrumentos de ação particulares, com o fim de realizar objetivos construídos pelas trocas entre os atores públicos e privados (MULLER, 2002, p. 16).

Uma política pública é um conjunto de ações, que apresentam ou não a intenção de normatizar, regular e orientar, com a finalidade de proporcionar uma transformação social. Além disso, visam guiar a construção dos documentos institucionais, tais como: Projeto Político Pedagógico e o Currículo, subsidiando orientações em âmbito nacional ou municipal. Conforme Amabile (2012), o estudo

das políticas públicas considera quatro etapas, que serão destacadas na figura a seguir:

Figura 13 - Etapas das políticas públicas.



Fonte: Elaborada pela autora com base nos estudos do autor Amabile (2012).

Diante dessa imagem, verificou-se que as políticas públicas apresentam etapas, que estão relacionadas com o processo de formulação até a avaliação das mesmas. Portanto, ao considerar essas etapas, pode-se afirmar que tem como avaliar as políticas, após a sua execução, para assim qualificar e aperfeiçoar as mesmas, buscando melhorias tanto para o sistema educacional, como para a vida social, de todos os cidadãos.

Após, definir o que são políticas públicas reporta-se o olhar para as políticas relacionadas com a infância, sabe-se que no decorrer da história nem sempre a criança, foi considerada como um sujeito de direitos. Conforme Faleiros (2011, p. 35) “[...] a cidadania da criança e do adolescente foi incorporada na agenda dos atores

políticos e nos discursos oficiais muito recentemente, em função da luta dos movimentos sociais no bojo da elaboração da Constituição de 1988”. Ao verificar o percurso das políticas para infância, em seu primeiro momento deparou-se com políticas relacionadas com os aspectos assistenciais e higienistas. Segundo Faleiros:

Dentre os atores ou agentes que articulam as forças em torno das políticas para a infância considerada pobre, desvalidada, abandonada, pervertida, perigosa, delinqüente destacam-se os higienistas e juristas, encaminhando estratégias de controle, raça e da ordem, combinadas, não raro, com a interação do setor estatal e do setor privado. (2011, p. 42)

Os aspectos referentes ao sistema educacional foram intensificados a partir da discussão da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, especialmente no ano de 1948, mas esta só foi aprovada em 1960. Com isso, reconhecia-se o ensino técnico de grau médio e iniciavam-se as discussões referentes à educação, destacava-se que esta era um direito e poderia ser realizada na escola ou em casa (FALEIROS, 2011). Portanto, para as crianças ainda predominavam fortemente as políticas públicas destinadas para a saúde e o assistencialismo, não eram prioridade do estado os aspectos educacionais, para esses sujeitos.

No ano de 1990, foi revogado o Código de Menores de 1979¹⁵ e aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) neste é destacado um detalhamento dos direitos da criança e do adolescente. A partir do ECA, as crianças e os adolescentes passaram a serem considerados como cidadãos, tendo garantido de forma efetiva todos os seus direitos, que estavam expostos no estatuto. A partir do ECA, foram criadas outras políticas públicas, programas e conselhos, que visavam o cuidado e a educação das crianças. Desta forma:

[...] é possível compreender políticas públicas as ações que nascem do contexto social, mas que passam pela esfera estatal como uma decisão de intervenção pública numa realidade social, quer que seja para fazer investimentos ou para uma mera regulamentação administrativa (BONETI 2011, p. 17).

¹⁵ Foi criado pela Lei nº 6. 697, de 10 de outubro de 1979. Esta apresentava como objetivo dispor sobre a assistência, proteção e vigilância a menores (BRASIL, 1979).

Enfim, as políticas públicas também definem o futuro de determinadas situações, pois os conjuntos de ações podem estar diretamente relacionados com os investimentos e com as regulações. Nesse sentido, Boneti (2011, p. 18) salienta que “[...] entende-se como uma política pública quando a ação do Estado, ou um conjunto deles, tem como objetivo transformar a realidade numa perspectiva de futuro”. Logo, as ações das políticas públicas transcendem o presente e influenciam fortemente no futuro, portanto, necessitam ser estruturadas e organizadas de forma que auxiliem e contribuam para a melhoria da sociedade, principalmente nos aspectos que tange a educação.

No transcorrer da década de 70, as políticas públicas destinadas para a infância, não eram prioridade do governo, principalmente as que se relacionavam com a educação, pois se tinha uma grande preocupação com a assistência das crianças. Nesse sentido Kramer (1992, p. 91) salienta que “[...] o Brasil, em que o setor educacional não se encontra dentre as prioridades básicas das políticas”. Infelizmente ainda vivemos esta situação nos dias atuais, em que a educação não é prioridade das políticas públicas e dos financiamentos do governo federal.

No que concerne ao currículo da educação infantil no Brasil, verificou-se que a precisão de organizar este documento, iniciou-se no final da década de 70 e no início dos anos 80, primeiramente para a pré-escola, após também se considerou as crianças da creche, ou seja, as de zero a três anos. Diante dessa realidade, iniciavam-se os debates e as discussões sobre a função das instituições de educação infantil, como também a elaboração de uma proposta pedagógica para essas instituições. Diante disso, emergiram políticas curriculares, que passaram a orientar e guiar a organização do currículo para essa primeira etapa da educação básica. Lopes (2016, p. 111) destaca que:

Toda política curricular é constituída de propostas e práticas curriculares e como também as constitui, não é possível de forma absoluta separá-las e desconsiderar suas inter-relações. [...]. Toda política curricular é, assim, uma política de constituição do conhecimento escolar: um conhecimento construído simultaneamente para a escola (em ações externas à escola) e pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas).

No que tange as políticas curriculares, verificou-se que essas são constituídas de conhecimentos, tanto intra, como extraescolares. Pode-se afirmar que elas são permeadas pelas diferentes culturas, pois o currículo é um documento que emerge

de uma seleção cultural, além de contribuir para a construção do conhecimento, processo de aprendizagem e concepções sobre o mundo. Portanto:

As políticas curriculares não se resumem apenas aos documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação. São produções para além das instâncias governamentais. Isso não significa, contudo, desconsiderar o poder privilegiado que a esfera de governo possui na produção de sentidos nas políticas, mas considerar que as práticas e propostas desenvolvidas nas escolas também são produtoras de sentidos para as políticas curriculares (LOPES, 2016, p. 112).

As primeiras políticas curriculares e documentos, referentes à elaboração do currículo para educação infantil no Brasil, são encontrados no ano de 1993. Portanto, em 1993 iniciaram-se as discussões relacionadas com a elaboração do documento, que definiu as propostas das diretrizes gerais para uma Política de Educação Infantil. Sendo assim, no ano de 1994, na Conferência Nacional de Educação para Todos, aprovou-se o documento definitivo da Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 1994). Este documento apresentava como objetivo, juntamente com o Ministério da Educação e do Desporto: “[...] expandir a oferta de vagas para a criança de zero a seis anos; fortalecer, nas instâncias competentes, a concepção de educação infantil definida neste documento; e promover a melhoria da qualidade do atendimento em creches e pré-escolas” (BRASIL, 1994, p. 21).

Nessa perspectiva o documento Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 1994), definiu as diretrizes pedagógicas, que concebe a criança como um ser humano completo e em processo de desenvolvimento, que necessita de um adulto para a sua sobrevivência e desenvolvimento, afirmando assim que a criança é um sujeito ativo e capaz. Também definiu as diretrizes para uma política de recursos humanos, referente aos profissionais da educação infantil, que estão diretamente ligados com crianças ou que atuam na gestão, supervisão ou orientação de creches e pré-escolas. Assim sendo:

A melhoria da qualidade da Educação Infantil requer a implementação de ações sistemáticas, garantindo que todas as relações construídas no interior da creche e da pré-escola sejam educativas. Disto decorre a necessidade de que estas instituições norteiem seu trabalho numa proposta pedagógica fundamentada na concepção de criança e de educação infantil e nos conhecimentos acumulados sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem na primeira etapa da vida humana (BRASIL, 1994, p. 16)

Uma das motivações para elaboração deste documento está relacionada com a inexistência de um currículo e propostas pedagógicas para educação infantil. Diante disso, verificou-se, que no documento a concepção de currículo, está destacada da seguinte forma: “[...] o currículo da Educação Infantil deve levar em conta, na sua concepção e administração, o grau de desenvolvimento da criança, a diversidade social e cultural das populações infantis e os conhecimentos que se pretendam universalizar” (BRASIL, 1994, p. 15). Neste sentido, percebeu-se que ao elaborar este documento foi necessário considerar os aspectos relacionados com o desenvolvimento da criança, como também o contexto em que a mesma está inserida.

No ano de 1995, com a intencionalidade de retomar o debate sobre o currículo da educação infantil e por iniciativa do Ministério da Educação e do Desporto, juntamente com Coordenação Geral de Educação Infantil, conjuntamente com pesquisadores brasileiros elaboram-se textos, destacando as concepções sobre o currículo. Este movimento tinha como intencionalidade identificar as propostas curriculares existentes e construir uma metodologia de análise destas propostas. Diante disso, Kramer (2016, p.06) afirma que:

A leitura das diversas concepções pode ajudar a recolocar o debate desenvolvido na área acadêmica e no campo das políticas públicas. Para tanto, a seguir sintetizamos as principais idéias contidas no documento do MEC (1996), em resposta à questão: "o que é proposta pedagógica e currículo em educação infantil?". Essas idéias foram o ponto de partida para a construção de procedimentos, critérios e instrumentos da análise das propostas pedagógicas ou curriculares realizada pelo MEC naquele momento.

Os textos que foram elaborados pela equipe de trabalho¹⁶ e os documentos analisados cominaram no documento intitulado “Proposta Pedagógica e Currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise” (BRASIL, 1996). Este documento foi organizado em cinco capítulos, contendo as concepções e análise das propostas pedagógicas e currículo para a educação infantil. Além disso, também se encontra os documentos analisados e os roteiros, que foram utilizados para análise e avaliação das propostas.

¹⁶ Conforme o documento intitulado “Proposta Pedagógica e Currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise”, a equipe de trabalho era formada pelos próprios técnicos da Coordenação, técnicos do MEC com experiência na área lotados nas Delegacias de Minas Gerais e Rio de Janeiro, além de cinco consultores, especialistas em educação infantil. (BRASIL, 196, p.08)

A análise demonstrou claramente que uma proposta educativa não se define "no papel", mas na conjugação de múltiplas variáveis, notadamente em um contexto socioeconômico e cultural como o brasileiro, marcado por diversidade ímpar e por profundas desigualdades. A proposta "de fato" é aquela produzida pela mediação entre "o que se quer" e o "que se faz". (BRASIL, 1996, p. 65).

Em 1996, foi promulgada a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 1996). Em relação à educação infantil, destaca-se que através desta lei, ela tornou-se a primeira etapa da educação básica, sendo um direito da criança e dever do estado ofertar vagas em instituições públicas, próximas das residências onde as crianças moram. Nesse sentido, também se verifica que é de incumbência do município oferecer creches e pré-escolas, para as crianças de zero a cinco anos.

No que tange aos aspectos relacionados com o currículo da educação infantil, na Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), verificou-se que este necessita ser composto por uma base nacional comum e por uma parte diversificada, contemplando as características e peculiaridades regionais e locais, como também os aspectos relacionados com a cultura e economia dos sujeitos. Diante disso, salienta-se que esta característica do currículo, foi atribuída através da Lei nº 12.796, de 2013 (BRASIL, 2013). Na Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) também é afirmado que o currículo da educação infantil necessita abranger obrigatoriamente o estudo da língua portuguesa e da matemática, como também os conhecimentos do mundo físico, natural, a realidade social e política, especialmente do nosso país.

Gimeno Sacristán (2012), argumenta que o currículo não pode deixar de almejar, em sua implementação os objetivos referentes ao caráter educacional. Desta maneira destaca elementos que necessitam ser considerados no desenrolar das ações pedagógicas e do currículo, que são:

[...]. Transformar as crianças em cidadãos solidários, colaboradores e responsáveis, fazendo com que tenham experiências adequadas e sejam reconhecidas como cidadãos [...]. Consolidar no aluno princípios de racionalidade na percepção do mundo, em suas relações com os demais e em suas atuações. Torná-los conscientes da complexidade do mundo, de sua diversidade e da relatividade da própria cultura, sem renunciar à sua valorização de cada grupo, cultura, país, estilo de vida, etc. [...] (GIMENO SACRISTÁN, 2012, p. 25)

No ano de 1998, publica-se o documento intitulado “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil” (RCNEI) (BRASIL, 1998), que foi elaborado pelo MEC, com a intencionalidade de contribuir com as políticas públicas e programas da educação infantil. Este documento foi organizado em três volumes, da seguinte forma:

Um documento Introdução, que apresenta uma reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil, situando e fundamentando concepções de criança, de educação, de instituição e do profissional, que foram utilizadas para definir os objetivos gerais da educação infantil e orientaram a organização dos documentos de eixos de trabalho [...]; Um volume relativo ao âmbito de experiência Formação Pessoal e Social que contém o eixo de trabalho que favorece, prioritariamente, os processos de construção da Identidade e Autonomia das crianças; Um volume relativo ao âmbito de experiência Conhecimento de Mundo que contém seis documentos referentes aos eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento [...] (BRASIL, 1996, p. 07).

Neste sentido, o presente documento não apresentava um caráter mandatório, mas sim didático e instrumental, sendo considerado um guia de orientações para as práticas pedagógicas, elaboração das propostas e currículos da educação infantil. Desta forma, o RCNEI contempla um conjunto de propostas que respondem as necessidades de referências no âmbito nacional, sendo elaborado após as discussões e análise do documento “Proposta pedagógica e currículo em educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise” (BRASIL, 1996).

Em 1999 com a Resolução CEB nº 1, de 7 de abril, foi instituído as primeiras diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil (BRASIL, 1999), que apresentavam como objetivo orientar a organização das propostas pedagógicas da primeira etapa da educação básica. Estas diretrizes apresentaram grandes avanços para a educação infantil, principalmente em relação aos objetivos e intencionalidades educacionais. Ao verificá-las percebeu-se que não está explícita uma concepção de currículo, mas utilizou-se o termo proposta pedagógica, pois este é mais amplo e contempla as experiências e vivências, nesse sentido nas diretrizes é afirmando que as propostas pedagógicas necessitam respeitar os seguintes princípios:

a) Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum; b) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem

Democrática; c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais. (BRASIL, 1999, p. 1).

Além disso, ao elaborar as suas propostas pedagógicas as instituições de educação infantil, precisam considerar a identidade das crianças e de suas famílias, promover as práticas de educação e cuidado, como também organizar as estratégias de avaliação, por meio do acompanhamento e dos registros das crianças. Estes elementos são de extrema relevância, para a elaboração e construção das propostas pedagógicas das instituições de educação infantil, pois percebem as crianças em suas integralidades, considerando a educação e o cuidado, como também os contextos e espaços que elas estão inseridas. Conforme Nunes (2012, p. 43) as propostas pedagógicas devem possibilitar “[...] o estabelecimento de um ambiente cultural rico de possibilidades, onde a pintura, a modelagem, o desenho, o teatro/expressão corporal, a música, a literatura etc. propiciem diferentes possibilidades de expressão”. Portanto, na educação infantil as crianças necessitam vivenciar as mais diversas experiências, permeadas pelas diferentes linguagens.

Em 2009, as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil foram reformuladas, através da Resolução CNE nº 5, de 17 de novembro (BRASIL, 2009). Estas diretrizes apresentaram avanços em relação das que foram definidas no ano de 1999, pois nesta verificou-se uma concepção de currículo e percebeu-se a criança como sujeito histórico de direitos, buscando assim uma articulação com as diretrizes curriculares nacionais da educação básica. Nesta perspectiva na Resolução CNE nº 5/2009 (BRASIL, 2009), currículo é definido como:

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009, p. 01).

Diante disso, verificou-se que as diretrizes curriculares nacionais consideram as crianças como o centro do planejamento curricular, articulando assim as experiências, a bagagem cultural dos sujeitos, com os conhecimentos científicos. Sendo assim, são valorizadas as interações e as relações vivenciadas no contexto

das instituições de educação infantil, visando o desenvolvimento integral das crianças.

Em 2010 foi promulgada a Resolução CNE nº 4, de 13 de julho de 2010 (BRASIL, 2010), que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Nesta resolução contataram-se algumas especificidades da educação infantil, pois são delimitadas as idades, os níveis e o objetivo da primeira etapa da educação básica. Na Resolução CNE nº 4/2010 (BRASIL, 2010), não se encontram orientações curriculares diretamente relacionadas para a educação infantil, mas sim para a educação básica como um todo, destacando assim o seguinte aspecto:

Art. 13. O currículo, assumindo como referência os princípios educacionais garantidos à educação, assegurados no artigo 4º desta Resolução, configura-se como o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social e contribuem intensamente para a construção de identidades socioculturais dos educandos (BRASIL, 2010).

Além disso, é destacado que a organização curricular da educação básica necessita difundir os valores fundamentais do interesse social, os direitos e deveres dos seres humanos, respeitando ao bem comum (BRASIL, 2010). Diante disso, notou-se que o currículo mais uma vez transcendeu a lista de conteúdo, englobando assim um ensino democrático que visa demonstrar os direitos de todos os cidadãos brasileiros.

No ano de 2015, iniciou-se a discussão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para a educação básica, esta se realizou devido aos movimentos concretizados em nosso atual Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), em conformidade com a Lei nº9.394/96 (BRASIL, 1996) e com as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010). No decorrer do ano de 2016 e 2017, foram apresentadas duas versões da BNCC. Diante disso:

Legitimada pelo pacto interfederativo, nos termos da Lei nº 13.005/ 2014, que promulgou o PNE, a BNCC depende do adequado funcionamento do regime de colaboração para alcançar seus objetivos. Sua formulação, sob coordenação do MEC, contou com a participação dos Estados, Distrito Federal e Municípios, depois de ampla consulta à comunidade educacional e à sociedade [...] (BRASIL, 2017, p. 16).

A primeira versão da BNCC foi apresentada para a sociedade no ano de 2015, a partir deste momento realizou-se uma consulta pública, em que todos

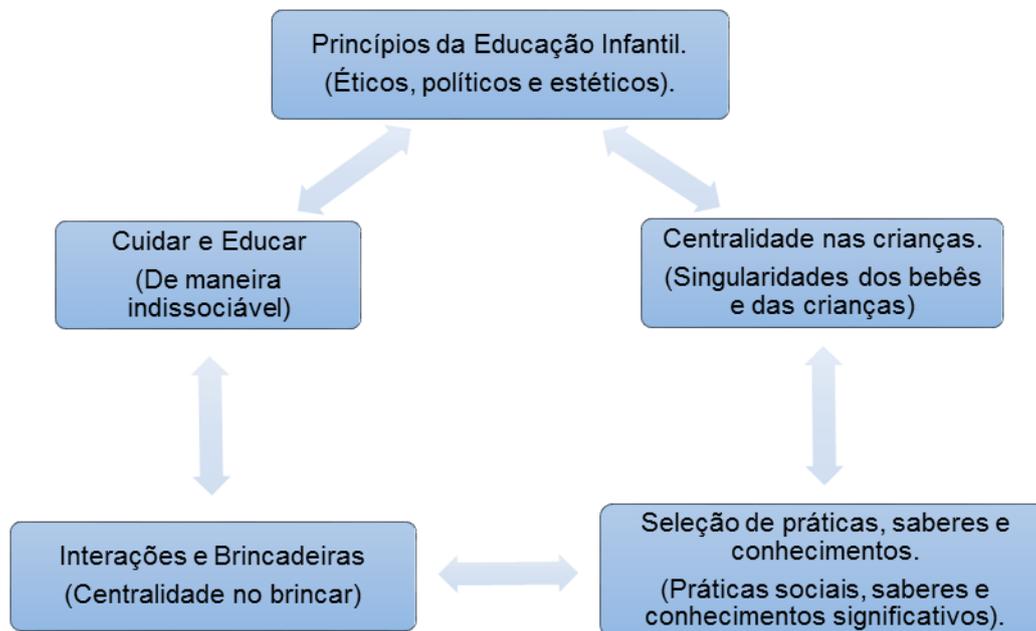
poderiam participar, opinando e sugerindo sobre o que estava determinado nesta primeira versão. Está primeira consulta, contabilizou um total 12.226.510, contribuições (BRASIL, 2017).

Através desta consulta pública, realizaram-se algumas modificações, com a intenção de qualificar a BNCC, deste modo, foi apresentada a segunda versão, com alterações, que foram sugeridas no decorrer desta consulta. Estas modificações relacionam-se com a divisão das crianças, por faixa etária. Neste sentido, a BNCC apresenta como objetivo:

[...] sinalizar percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes ao longo da Educação Básica, compreendida pela Educação Infantil, Ensino Fundamental, anos iniciais e finais, e Ensino Médio, capazes de garantir, aos sujeitos da educação básica, como parte de seu direito à educação, que ao longo de sua vida escolar [...] (BRASIL, 2016, p. 08).

No que tange a educação infantil, verificou-se que na segunda versão da BNCC a primeira etapa da educação básica foi organizada por fases, sendo definida da seguinte forma: bebês - as crianças de zero a dezoito meses, crianças bem pequenas - de dezenove meses a três anos e onze meses, crianças pequenas - de quatro anos a cinco anos e onze meses. A BNCC visa consolidar as conquistas das DCNEI (BRASIL, 2009), focalizando os direitos fundamentais de aprendizagem. Reiterando o que está exposto nas DCNEI de 2009, na BNCC é destacado que a organização curricular deve ser constituída a partir de cinco aspectos, estes apresentam como finalidade embasar as relações pedagógicas, os cuidados, os temas, as metodologias, entre outros fatores que estão presente no contexto das instituições. Portanto, estes aspectos serão salientados na figura a seguir:

Figura 14 - Aspectos que necessitam embasar a organização curricular da educação infantil.



Fonte: Elaborada pela autora, com base na BNCC (2016).

Além disso, em relação à elaboração do currículo é destacado que este pode ser “[...] organizado a partir dos conteúdos, da experiência da criança e continuar em direção ao conteúdo dos programas definidos pelas escolas, ou seja, ambos pertencem ao mesmo processo de formação humana” (BRASIL, 2016, p. 59). Destaca-se também, a presença de cinco campos de experiência, denominados como: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e imagens; escuta, fala, linguagem e pensamento; e espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (BRASIL, 2016, p. 64). Portanto:

Os Campos de Experiências constituem um arranjo curricular adequado à educação da criança de 0 a 5 anos e 11 meses quando certas experiências, por ela vivenciadas, promovem a apropriação de conhecimentos relevantes. A escola tem um papel importante na atribuição de sentidos às diversas situações concretas que as crianças vivenciam. Por isso, os campos de experiências acolhem as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte de nosso patrimônio cultural. Os Campos de Experiências colocam, no centro do processo educativo, as interações e as brincadeiras, das quais emergem as significações, as observações, os questionamentos, as investigações, os posicionamentos e outras ações das crianças (BRASIL, 2016, p. 63).

No ano de 2017 foi apresentada a terceira versão da BNCC, ou seja, a versão final, quando novamente foram realizadas algumas alterações. Esta versão da base, já foi encaminhada para o Conselho Nacional de Educação. Na terceira versão da BNCC, é destacado que ao longo da educação básica, os sujeitos necessitam desenvolver dez competências gerais. Além disso, é realizada uma reflexão sobre a transição da educação infantil, para o ensino fundamental. No que tange a educação infantil, a organização curricular dessa etapa da educação básica, ficará organizada da seguinte maneira:

Figura 15 - Educação Infantil na versão final da BNCC.



Fonte: Brasil (2017).

Após, realizar esta breve análise dos documentos e das políticas públicas que destacam algumas concepções e orientações para a elaboração do currículo da educação infantil verificou-se que no decorrer dos anos ocorreu avanços e novas discussões foram sendo realizadas, com a intencionalidade de qualificar os currículos, as propostas pedagógicas da primeira etapa da educação básica, como também de considerar as crianças como sujeitos históricos de direitos e centro do planejamento destes documentos. Além disso, percebeu-se que o documento da BNCC, é um dos únicos que destaca de maneira mais específica as orientações curriculares, para as crianças de zero a três anos de idade. Nesta perspectiva, busca-se uma qualidade para educação infantil e valorização das experiências e

vivências nestas instituições, atribuindo características e objetivos pedagógicos, educacionais para a primeira etapa da educação básica.

Ao reportar o olhar para o contexto em que se desenvolveu a pesquisa, verificou-se que as políticas públicas e documentos que orientam a construção do currículo da educação infantil, foram discutidas e analisadas exclusivamente nas reuniões pedagógicas das professoras pesquisadas. Nesta perspectiva, destaca-se que o município de Santa Maria- RS, não disponibiliza formações de professores relacionadas com as políticas curriculares. Sendo assim, as quatro professoras pesquisadas e a coordenadora pedagógica, afirmam que esse tempo de formação é uma das dificuldades e tensões encontradas nos movimentos curriculares, pois são raras as oportunidades em que as professoras conseguem planejar e discutir as ações de forma conjunta.

Para a elaboração do currículo da educação infantil, o município de Santa Maria, dispõe da Resolução CMESM nº 30/2011 (SANTA MARIA, 2011), nesta são encontradas as orientações relacionadas com as propostas pedagógicas. Além desta, a escola utiliza como fonte de orientação o documento intitulado “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” (BRASIL, 2006). Enfim, através destas políticas e documentos citados no decorrer da escrita, a escola constrói o seu currículo de uma maneira em que respeite as especificidades da infância.

No decorrer das políticas públicas curriculares e da história do currículo, encontra-se uma diversidade de concepções, mas especificamente para a educação infantil, o currículo e as políticas receberam fortes influências dos modelos europeus, principalmente do Montessoriano e da Reggio Emilia. Nesta perspectiva destaca-se que:

Há diversidade de modelos curriculares com diferentes formas de estruturação. Modelos curriculares como o montessorianos são estruturados, em direção à única concepção pedagógica, e requerem orientação do currículo, na mesma direção pedagógica, no caso a de Montessori. Outros, como o currículo emergente da Reggio Emilia, são menos estruturados, contendo múltiplas concepções pedagógicas que o orientam (KISHIMOTO, 2016, p.16).

Desta forma, pode-se destacar que tanto a concepção de currículo para a educação infantil, como as políticas curriculares predominam as orientações emergentes da Reggio Emilia, em que se visa uma criança protagonista, ativa e comunicativa. Além disso, busca-se um professor pesquisador e mediador da

construção dos conhecimentos. Enfim, a BNCC preconiza um currículo construído, através dos campos de experiências e as DNCEI's (BRASIL, 2009) possuem como eixos orientadores as interações e brincadeiras, sendo assim, não se tem um currículo engessado e estruturado, mas sim as crianças como foco principal na elaboração deste documento.

5 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA-RS

O presente capítulo apresenta como objetivo compreender a realidade da primeira etapa da educação básica no município de Santa Maria/RS, com ênfase nas Diretrizes Municipais para a Educação Infantil, em uma instituição escolar com crianças de zero a três anos de idade, considerando os movimentos curriculares. Nesta perspectiva este capítulo será estruturado a partir de um mapeamento do município de Santa Maria/RS, destacando os aspectos educacionais em relação à educação infantil, no que concernem as especificidades das crianças de zero a três anos de idade.

Logo após, desenvolveu-se uma contextualização sobre o Conselho Municipal de Educação e a Secretária de Educação, do município de Santa Maria/RS, destacando-se a influência e o movimento destes órgãos na elaboração e construção do currículo da educação infantil. Posteriormente, realizou-se uma breve análise das Diretrizes Municipais para Educação Infantil, verificando quais são os principais elementos que estão presentes para realizar a orientação da organização do currículo, para a primeira etapa da educação básica do nosso município e se esta apresenta alguma repercussão no contexto institucional.

Conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) no ano de 2015 estimava-se que o município tinha um total de 276.108 habitantes (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS, 2017). A educação infantil no município de Santa Maria/RS foi integrada ao sistema municipal de ensino muito recentemente, ou seja, no ano de 2002, por meio da Resolução CME nº 02/1999, que fixou as normas para a educação infantil no município. No documento base do Plano Municipal de Educação, elaborado no ano de 2015, é destacado que:

Anteriormente, a Educação Infantil no município estava vinculada a duas Secretarias, sendo a etapa da creche de zero a três anos atendida pela Assistência Social e a pré-escola de quatro a seis anos atendida junto as Escolas Municipais de Ensino Fundamental, portanto vinculada à Educação (SANTA MARIA, 2015, p. 10).

Em relação à educação infantil o município de Santa Maria/RS no decorrer dos últimos quatorze anos, apresentou grandes avanços, mas entende-se que ainda é necessário evoluir muito em questão ao número de vagas, de instituições e de profissionais qualificados, para desenvolver ações pedagógicas e estar juntamente

com as crianças, principalmente para as que estão matriculadas na creche. Atualmente no município, ainda existem instituições que priorizam o assistencialismo e desenvolvem o papel de cuidadoras de crianças fora do contexto institucional.

Nos aspectos que tangem ao currículo da educação infantil, sabe-se que o município realizou alguns encontros para discutir e analisar as DCNEI's (BRASIL, 2009) e as Diretrizes Municipais para a Educação Infantil (SANTA MARIA, 2011). No desenrolar desta pesquisa, as professoras que foram sujeitos de estudo, salientaram que uma das fragilidades do currículo da educação infantil, encontra-se no aspecto relacionado com os momentos de formação pedagógica e com o tempo de planejamento. Isto porque, no município não é previsto hora planejamento para as professoras da educação infantil, ou seja, na realidade escolar elas não possuem um momento de planejamento no decorrer das horas que estão na escola. Quando estes momentos acontecem, é porque a instituição organiza a sua rotina, buscando assim, um período para que as professoras possam planejar.

Além disso, a coordenadora pedagógica, da escola pesquisada, salienta que quando se oferece formações para os professores da educação infantil, elas não apresentam relação com as atuais necessidades e demandas do contexto escolar, tornando-se assim formações vagas em termos de contribuição para a qualificação da ação pedagógica. Diante disso ela afirma que “[...] *as formações para a educação infantil, nesta atual gestão, são muito vagas, são descontextualizadas. São coisas que não vem de encontro com o que as professoras queriam ou com o que a escola necessita*”. A partir do que está exposto, percebe-se os movimentos e as tensões do currículo da educação infantil, em uma escola municipal de Santa Maria/RS. Diante disso, verificou-se que as tensões do currículo da educação infantil, estão relacionadas com os aspectos diretamente ligados com a organização dos tempos e espaços do contexto escolar, como também com os elementos que constituem o Sistema Municipal de Ensino. Sendo assim, pode-se afirmar que a educação não é responsabilidade somente do poder público, mas de todos os cidadãos que constituem a comunidade escolar, principalmente quando se prioriza uma gestão democrática baseada na participação e envolvimento de todos.

5.1 MAPEAMENTO DO MUNICÍPIO E AS ESPECIFICIDADES DO CONTEXTO PESQUISADO

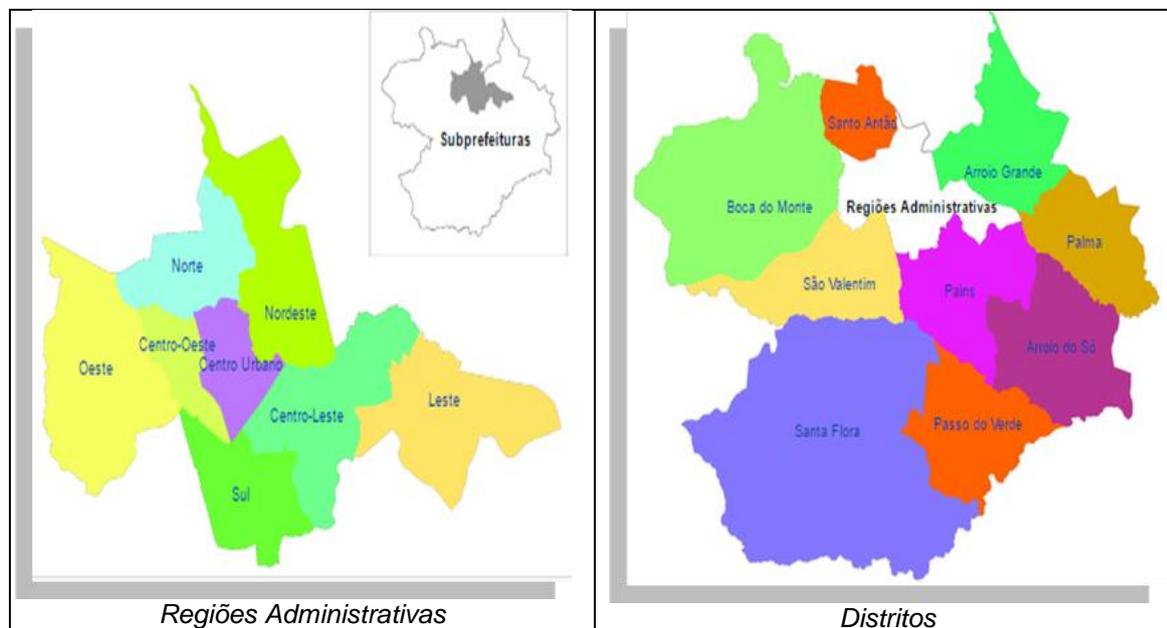
O município de Santa Maria localiza-se no estado do Rio Grande do Sul, na região sul, do Brasil, sendo considerada cidade polo da região central do estado. No ano de 1858, no dia 17 de maio Santa Maria/RS, obteve a sua emancipação política. Apresenta uma característica marcante em relação ao comércio, desde seu surgimento, pois se localiza na rota ferroviária. Além disso, no município encontra-se a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e uma das escolas federais de educação infantil, do estado do Rio Grande do Sul. O município também é constituído, por pontos turísticos que marcam o seu processo evolutivo e histórico.

O município divide-se em zonas rurais e urbanas, contabilizando um total de 93,28% de área rural e 6,82% de área urbana, portanto, abrange uma área rural bastante expressiva (SANTA MARIA, 2016). Este município atualmente possui oito regiões administrativas, subdivididas em: região oeste (composta por oito bairros); região centro-oeste (com quatro bairros); região leste (bairro Camobi); região nordeste (composta por cinco bairros); região sul (constituída por quatro bairros), região centro-leste (com cinco bairros); região centro (composta por oito bairros) e; região norte (constituída por seis bairros), portanto Santa Maria/RS é constituída por quarenta e um bairros (SANTA MARIA, 2016).

Além das regiões administrativas e bairros, o município de Santa Maria/RS, também é constituído por dez distritos, que são: Sede; Santo Antônio; Arroio Grande; Boca do Monte; Palma; Pains; Arroio do Só; Passo do Verde; Santa Flora e; São Valentin, estes contabilizam uma área total de 1.788,13 Km² (SANTA MARIA, 2016). O distrito Sede é próprio município de Santa Maria/RS que possui sua própria prefeitura e o prefeito, que é eleito a cada quatro anos, pela população santamariense. Os demais distritos têm a sua subprefeitura e o seu subprefeito, que é nomeado pelo prefeito do município de Santa Maria- RS. Na Lei Orgânica do município de Santa Maria é estabelecido no artigo 103 que “os subprefeitos serão os responsáveis pela administração dos distritos e atuarão como representantes do Prefeito nessas localidades, de acordo com as diretrizes programáticas do governo municipal” (SANTA MARIA).

Na figura a seguir, mostra-se a localização das oito regiões administrativas e dos distritos de Santa Maria- RS:

Figura 16 - Regiões administrativas e distritos de Santa Maria- RS.



Fonte: Elaborada pela autora, com base nos dados da Prefeitura Municipal de Santa Maria (SANTA MARIA, 2016).

Ao direcionar o nosso olhar para a educação infantil, no município de Santa Maria-RS e a partir das pesquisas realizadas por Winterhalter (2014), verificou-se que a primeira instituição de educação infantil foi fundada no ano de 1957, denominada Escola Municipal de Educação Infantil Darcy Vargas e apresentava como intencionalidade atender as crianças de seis meses a seis anos e onze meses de idade. Já no ano de 1978, após passar duas décadas, foi criada a Escola de Educação infantil Casa da Criança, a partir destes movimentos novas instituições foram sendo criadas, com a intencionalidade de atender as crianças de zero a cinco anos. Neste cenário, também se encontram instituições conveniadas, com o município. Segundo Winterhalter (2014, p. 52):

A instituição com atendimento à Educação Infantil de modo conveniado mais antiga em Santa Maria- RS é a Escola de Educação Infantil Nossa Senhora das Dores. Esta foi fundada em 1977 e teve como entidade mantenedora a Mitra Diocesana, através do Banco da Esperança. Como filosofia de atendimento, visava oferecer assistência e educação às crianças de 2 anos e meio a 6 anos, através de alimentação, recreação e atividades pedagógicas, proporcionando um ambiente religioso, o crescimento na fé e

na moral, com o objetivo de colaborar com pais na formação integral de seus filhos.

Atualmente em Santa Maria-RS, o cenário referente à educação infantil, sofreu modificações, mas ainda se depara com instituições conveniadas com o município. Isto está ocorrendo, pois não se tem instituições suficientes para garantir o direito à educação para todas as crianças, principalmente quando a pré-escola se tornou obrigatória, necessitou-se ainda mais ampliar o número de convênios. Conforme a notícia divulgada pelo Diário de Santa Maria (2016), no dia 8 de junho de 2016, a prefeitura do nosso município realizou a compra de 800 vagas, na rede privada, para assegurar a obrigatoriedade da pré-escola, para as crianças de 4 a 5 anos, obtendo um gasto de R\$2,8 milhões anuais, pois até o momento nem uma das dez instituições do ProInfância foram concluídas. Estas instituições do ProInfância, iriam garantir 1.250 vagas em turno integral ou 2,5 mil vagas em dois turnos.

Em Santa Maria/RS, a primeira etapa da educação básica, não é ofertada somente em EMEI, pois encontramos turmas de pré-escola em Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF). Com base nos dados disponibilizados pela Prefeitura Municipal de Santa Maria (2016), atualmente o município é constituído de vinte Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), que ofertam somente a primeira etapa da educação básica. Diante disso, destaca-se que nem todas oferecem vagas para as crianças de zero a três anos de idade. Na tabela a seguir, foi salientado o nome das EMEI de Santa Maria- RS:

Tabela 3 - EMEI de Santa Maria- RS.

	Nome da Instituição	Localização
1	EMEI Ady Schneider Beck	Vila Maringá
2	EMEI Alfredo Tonetto	Vila Tonetto
3	EMEI Angela Tomazetti	Vila Tomazetti
4	EMEI Aracy Trindade Caurio	Vila Lidia
5	EMEI Borges de Medeiros	Avenida Borges de Medeiros
6	Núcleo Infantil CAIC	Vila Lorenzi
7	CEI Casa da Criança	Rua Venâncio Aires
8	EMEI Darcy Vargas	Av. Borges de Medeiros
9	EMEI Eufrazia Pengo Lorensi	São Carlos
10	EMEI Ida Fiori Druck	Vila Kennedy
11	EMEI João Franciscatto	São José
12	EMEI Luizinho De Grandi	Santa Marta
13	EMEI Montanha Russa	Rua Armando Ceccin
14	EMEI Nossa S. da Conceição	Vila Conceição
15	EMEI Sinos de Belém	Por do Sol
16	EMEI Vila Jardim	Vila Jardim
17	EMEI Zahie Bered Farret	Vila Bela União
18	EMEI Zulânia de F. Salamoni	Av. Paulo Lauda, s/nº - fundos Posto de Saúde
19	EMEI Luiza Ungaretti	Chácara das Flores
20	EMEI Boca do Monte Márcia	Distrito de Boca do Monte

Fonte: Elaborada pela autora, com base nos dados disponibilizados pela Prefeitura de Santa Maria (SANTA MARIA, 2016).

Quando se analisou o Documento base para a elaboração do plano municipal de educação (SANTA MARIA, 2015), encontrou-se um total de cinquenta e uma instituições municipais, atendendo um total de 4.156 crianças, de zero a cinco anos de idade; uma escola federal, três estaduais, sete confessionais ou filantrópicas

conveniadas com o município e trinta e duas instituições privadas que ofertam a educação infantil, totalizando assim noventa e quatro instituições de ofertam a primeira etapa da educação básica (SANTA MARIA, 2016), diante disso, ressalta-se que nem todas instituições citadas ofertam exclusivamente a educação infantil, somente as vinte EMEI que foram destacadas na tabela acima e a instituição federal, são exclusivas. Na figura a seguir verifica-se a oferta da educação infantil, em Santa Maria/RS, considerando a idade dos sujeitos e a dependência administrativa.

Figura 17- Oferta da educação infantil em Santa Maria- RS, conforme o Censo Escolar de 2014.

Dependência administrativa	Nº de crianças atendidas (0 a 3 anos)	População (0 a 3 anos) 11.985* % atendimento por dependência	Nº de crianças atendidas (4 e 5 anos)	População (4 e 5 anos) 6.430* % atendimento por dependência
1. Federal	42	0,3%	85	1,3%
2. Estadual	•	•	90	1,2%
3. Municipal	1.482	14,5%	2.674	46,2%
4. Confessionais e/ou Filantrópicas conveniadas ao Município	368		355	
5. Privada	1.215	9,8%	1.729	27,9%
6. Total	3.107	24,6%	4.933	75,4%

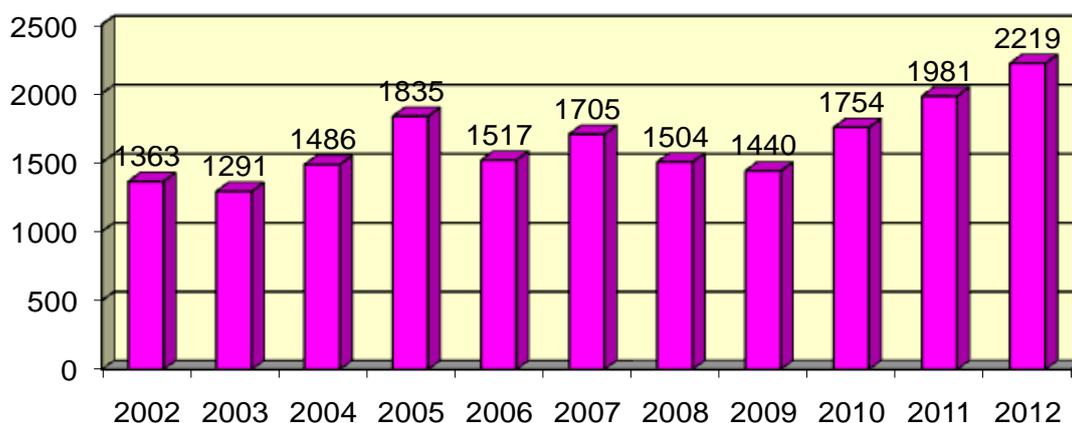
Fonte: Documento base para elaboração do plano municipal de educação (SANTA MARIA, 2015).

Para obter mais detalhes sobre a realidade da educação infantil, em Santa Maria/RS, analisaram-se os dados estatísticos educacionais do INEP no período de 2002 a 2012, considerando o número de crianças de zero a três anos, matriculadas em instituições de educação infantil, no município de Santa Maria- RS, comparando com o número de crianças que residem no mesmo, mas considerando apenas os anos de 2010 a 2012, pois destes foram encontrados o número de populações disponíveis, para assim verificar a quantidade de sujeitos que estão com o seu direito à educação assegurado (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2016).

Conforme os dados estatísticos educacionais do INEP, no decorrer dos anos de 2002 a 2012, no que concerne ao número de matrículas nas creches de Santa

Maria/RS percebeu-se que ocorreram oscilações, pois nos anos de 2003, 2006 e 2009 menos crianças estavam matriculadas em instituições de educação infantil. Em 2012, foi o ano que apresenta o maior número de matrículas, 2.219 crianças de zero a três anos, passaram a frequentar as instituições de educação infantil, tanto nas de âmbito municipal, quanto na federal e na privada. Também se verificou que os anos de 2005 e de 2012, foram os que mais apresentam matrículas em instituições municipais, ou seja, no ano de 2005 deparou-se com um total de 1.422 matrículas e em 2012, encontravam-se 1.270 crianças matrículas em instituições municipais de Santa Maria/RS (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2016). Isto se torna perceptível no gráfico a seguir:

Gráfico 4 - Número de Matrículas nas creches de Santa Maria/RS (2002-2012).



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do INEP (2016)

Quando se realizou uma comparação, entre o número de população de zero a três anos e o número de matrículas nas instituições de educação infantil do município de Santa Maria/RS, nos anos de 2010, 2011 e 2012, verificou-se que poucas crianças nesta faixa etária de idade possuíam o seu direito a educação garantido, pois, menos de 50% das crianças estavam matriculadas em instituições que ofertavam a primeira etapa da educação básica. Neste sentido, pode-se afirmar que o direito à educação não está assegurado para todas as crianças, apenas para uma minoria que reside neste município, considerando que algumas destas

matrículas são em instituições privadas, sendo que no Brasil, as crianças têm o direito à educação gratuita, desde o seu nascimento. Esta comparação entre o número de matrículas e a população de zero a três anos, torna-se perceptível na tabela a seguir:

Tabela 4 - Número de matrículas e população de 0 a 3 anos, em Santa Maria/RS.

Ano	Número de Matrículas	População de 0 a 3 anos
2010	1754	15.574
2011	1981	11.987
2012	2219	12.351

Fonte: Elaborada pela autora, com base nos dados do INEP (2013), do IBGE (2010) e TCE- RS (2016).

O total do número de matrículas da tabela a cima, estão contabilizados os das instituições públicas e privadas, e mesmo assim, encontram-se poucas crianças inseridas no contexto institucional, no que tange as de zero a três anos. Quando consideram-se somente as matrículas das instituições públicas, este número reduz, portanto, menos crianças em Santa Maria/RS, passam a ter o seu direito à educação assegurado. Na tabela a seguir é possível perceber estes dados:

Tabela 5- Número de matrículas em instituições públicas e população de 0 a 3 anos de Santa Maria- RS.

Ano	Número de Matrículas	População de 0 a 3 anos
2010	1151	15.574
2011	1157	11.987
2012	1270	12.351

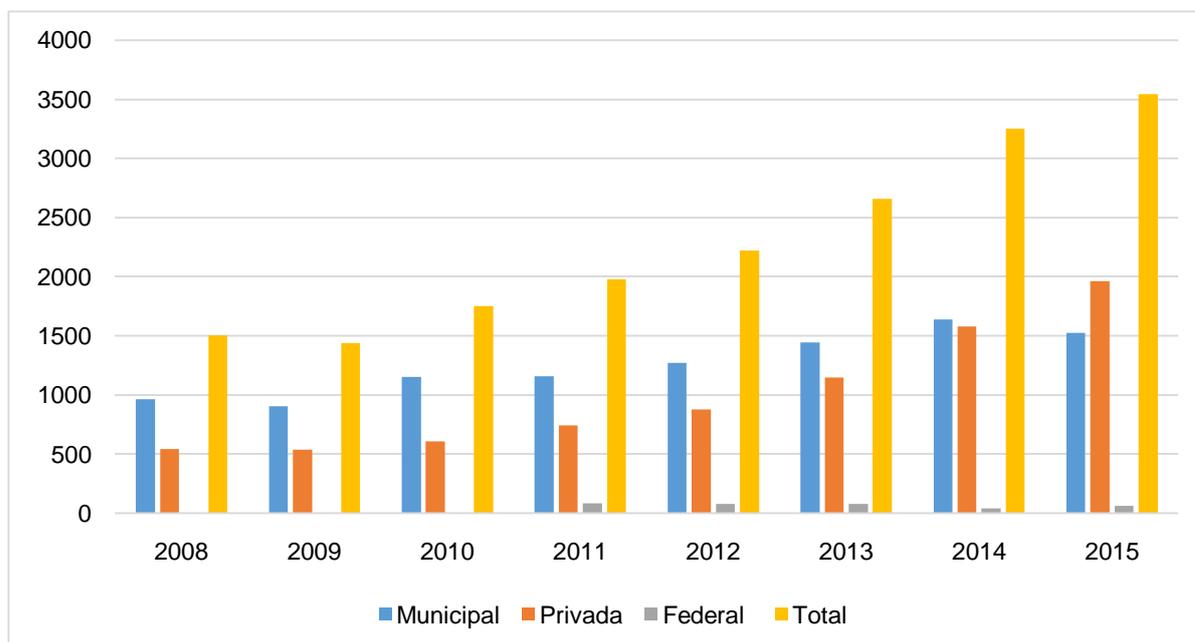
Fonte: Elaborada pela autora, com base nos dados do INEP (2013), do IBGE (2010), e TCE- RS (2016)

Quando considerados somente o número de matrículas das instituições públicas municipais de Santa Maria/RS e a população de zero a três anos residente no município, verificou-se que nos anos 2010, 2011 e 2012, o número de crianças na faixa etária citada oscilou, assim como o número de matrículas, mas pode-se afirmar que ainda nos deparamos com menos crianças matriculadas na primeira etapa da educação básica e com o seu direito a educação garantido. Enfim, no

decorrer dos anos de 2002 a 2012, mais crianças de zero a três anos, passaram a frequentar a educação infantil, em Santa Maria/RS, isto se tornou perceptível após realizar uma comparação entre o número de matrículas, mas quando comparados com as matrículas e a população, afirma-se que ainda existem muitas crianças que não tem acesso a primeira etapa da educação básica. Desta forma, percebeu-se que o nosso município ainda possui uma longa caminhada, tanto nos aspectos que tange a construção de novas instituições, como na ampliação de vagas.

Seguindo a análise dos estatísticos educacionais do INEP, no que concerne as creches do município de Santa Maria/RS, verificou-se que a instituição federal começou a ofertar vagas para as crianças de zero a três anos, a partir do ano de 2011, apresentando assim oscilações no decorrer dos anos e até mesmo reduzindo o número de vagas neste contexto. Além disso, ao comparar o ano de 2008 e 2009, notou-se uma pequena redução no número de matrículas nas creches municipais, assim como no ano de 2014 a 2015. Outro aspecto que merece destaque, estão relacionados com o aumento significativo de matrículas nas creches que constituem a rede privada de ensino, vale ressaltar que estes números se referem às instituições que estão cadastrada no sistema de ensino do município, pois sabe-se que ainda se depara com escolas que não estão devidamente regulamentadas. Este aumento de matrículas na rede privada de ensino torna-se mais significativo a partir do ano de 2013. Estes dados estão organizados no gráfico a seguir:

Gráfico 5 - Número de matrículas nas creches de Santa Maria/RS (2008-2015).



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do Censo Escolar, Inep. (2017).

Ao reportar o olhar para o contexto em que foi desenvolvida a presente pesquisa, pode-se afirmar que a oferta da educação infantil, foi uma das primeiras políticas para a infância na comunidade em que a instituição está inserida, garantido assim o direito à educação das crianças. A escola pesquisada oferta vagas para as crianças desde a educação infantil até os anos finais do ensino fundamental, atendendo assim, a primeira e segunda etapa da educação básica. Cabe salientar que esta escola é de ensino fundamental, portanto, é a única EMEF do município que atende as crianças de zero a três anos, pois normalmente encontram-se apenas as turmas de pré-escola (a partir dos quatro anos de idade).

Essa necessidade de ofertar vagas para as crianças de zero a três anos, emergiu da comunidade em que a escola está inserida, pois nesta região as EMEI localizam-se muito distante, dificultando a locomoção e acesso das crianças, que se encontram na faixa etária que foi citada anteriormente. Diante disso, pode-se afirmar que a escola possui uma turma de berçário I e II, composta por vinte e seis crianças. Uma turma de maternal I e II, constituída de dezesseis crianças e uma turma de Pré-escola A e B, com vinte crianças matriculadas. Nesta instituição é o segundo ano que é ofertada a educação infantil, para a comunidade.

A construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola pesquisada foi realizada de forma democrática, com a participação de todos os integrantes¹⁷ da comunidade escolar. Constantemente os professores e a coordenadora da escola, estão manipulando o PPP e avaliando o mesmo, para assim, analisar quais são as modificações e necessidades da comunidade escolar, e se as ações estão sendo desenvolvidas conforme o que está previsto no PPP. Cabe ressaltar que o PPP da escola, encontra-se no Conselho Municipal de Educação aguardando aprovação, essas informações foram repassadas pela coordenadora da escola pesquisada. Conforme a Resolução CMESM nº30, de 12 de setembro de 2011, é destacado que:

Art. 3º – O Projeto Político Pedagógico é o documento norteador das ações pedagógicas das Instituições Escolares, tendo por base referenciais teóricos que delimitam as opções epistemológicas, socioantropológicas, filosóficas, políticas e pedagógicas, respeitando: I – os marcos regulatórios e princípios emanados para a educação nacional em seus níveis e modalidades de ensino; II – as características específicas da comunidade escolar a que se destina e seu entorno sociocultural; Resolução CMESM nº 29/2011 – fl. 2 III – os referenciais que sustentam epistemologicamente a proposta da Instituição Escolar; IV – nas Instituições privadas de Educação Infantil, o Plano Municipal de Educação, as Diretrizes da Mantenedora e as normas do Sistema Municipal de Ensino. (SANTA MARIA, 2011).

No decorrer do estudo, as professoras pesquisadas salientam que o PPP da escola, contempla as especificidades das crianças de zero a três anos de idade, principalmente no que concerne aos tempos, espaços e a organização por faixa etária que está prevista no documento. Isto tornou-se claro na resposta das professoras B, C e E, quando elas salientaram que: *“Professora C: “Sim, organização de grupos, tempos e espaços. Professora B: “Comtempla (organização do tempo e espaço). Professora E: “Sim, organizado por grupos dividido por idade”*. Após a análise do PPP, das observações e através das repostas das professoras pesquisadas, verificou-se uma preocupação com as crianças da creche, pois buscava-se organizar os tempos, espaços e as rotinas, conforme as necessidades dessas crianças. Neste sentido Kishimoto (2016, p. 7) salienta que:

A compreensão da relação entre experiências e aprendizado se torna possível quando o ponto de partida distancia-se de conteúdos prefixados e busca-se conteúdos relacionados à experiência, iniciados pela criança, pela observação do interesse pelo tema ou situação. Quando se elimina o

¹⁷ Caracterizam-se como integrantes da comunidade escolar, os seguintes sujeitos: pais, professores e alunos.

controle externo e se adota formas democráticas, colaborativas (entre criança e adultos), de investigação de conhecimentos que respondem às indagações das crianças, há estreita relação entre experiência e aprendizagem.

A organização da ação pedagógica na escola pesquisada é estruturada através de projetos. Cada turma organiza e planeja o seu projeto, conforme a demanda e as necessidades das crianças, a escola não determina o tema ou o tempo de duração destes projetos, isso ocorre de acordo com as curiosidades e intenções das crianças. Nesse sentido a coordenadora pedagógica destaca que “[...] já viu projetos durarem uma semana, um mês e até mesmo um semestre, que tudo depende como o projeto é conduzido e quais são as curiosidades das crianças”. No decorrer das observações na turma de berçário, percebeu-se que as professoras estavam desenvolvendo um projeto relacionado com a história de vida e a família das crianças. Desta forma, as crianças vivenciaram diferentes experiências relacionadas com esse tema, algumas envolvendo fotografias, roupas de quando eram bebês, objetos que lembravam a família, desenhos e até mesmo a leitura da história de sua família, que foi escrita por um familiar da criança e encaminhado para a escola. Ostetto (2017, p. 04) afirma que:

Nossa história é tramada nos tempos e espaços marcados pelas experiências compartilhadas com nosso grupo de convívio, inclusive familiar, assim como pelas referências culturais mais amplas. Pelas características de um tempo histórico, vamos elaborando sentidos e significados sobre o mundo, apropriando-nos de modos de ser, pensar e sentir. [...]

Na figura a seguir, destacam-se alguns elementos referentes à organização dos espaços da sala do berçário I e II, e também exemplos das práticas desenvolvidas pelas professoras do berçário. Diante dessa imagem, verificaram-se as diferentes possibilidades de aprendizagem e de experiências, considerando as necessidades, a imaginação e a interação das crianças. Portanto, todas as ações desenvolvidas no contexto pesquisado, eram permeadas por intencionalidades pedagógicas. Além disso, percebeu-se o envolvimento, estudo e pesquisa das professoras, pois as mesmas atribuíram significados, intenções em suas práticas, desenvolvendo assim ações diferenciadas com as crianças, utilizando recursos simples e explorando os diferentes espaços da sala.

Figura 18 - Exemplos de práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras do berçário I e II, da escola pesquisada.



Fonte: Elaborada pela autora, com base nas imagens disponibilizadas em uma rede social.

Através dos momentos de observação na turma do berçário I e II, observou-se o processo de interação das crianças com os adultos que estavam no contexto, como também entre elas, pois brincavam e interagem juntas, criando e imaginando diferentes papéis do cotidiano fora do contexto escolar. A sala do berçário I e II está organizada por diferentes espaços, o que possibilitava as crianças vivenciarem uma diversidade de experiências, pois a grande maioria dos materiais, dos brinquedos e livros estavam ao alcance delas, elas tinham livre acesso a sala de aula e os objetos que constituíam este espaço. Em cada um dos cantos, encontrava-se uma possibilidade de experimentação, diferentes formas de interagir com os espaços. Cabe ressaltar, que na sala do berçário encontram-se balanços, mesas, móveis de cozinha do tamanho das crianças, espaço para troca de fraldas, entre outros espaços que contribuem para o desenvolvimento integral das crianças, que estão inseridas neste contexto. Nesse sentido afirma-se que:

[...] na organização do currículo das instituições de Educação Infantil é necessário apontar para a integralidade e indivisibilidade das dimensões do ser humano nas suas expressões motoras, afetivas, linguísticas, ética, estética, cognitiva e sociocultural das crianças através das práticas pedagógicas; balizar as experiências de aprendizagem que pretendem promover com as crianças; e, ainda, assegurar por meio de modalidade de experiências as metas do projeto político pedagógico. (TUSSI, 2011, p. 106).

O currículo da educação infantil, na escola na qual se desenvolveu a pesquisa, é organizado e estruturado tendo como foco principal e ponto de partida as crianças e a realidade em que as mesmas estão inseridas, além disso, utilizam-se como eixos orientadores as interações e as brincadeiras. Nesse sentido, as professoras pesquisadas salientaram que a diferença em desenvolver práticas com as crianças da creche e da pré-escola está relacionada com os estímulos e com os interesses, pois cada faixa etária possui uma demanda e necessidade diferenciada. Isto tornou-se perceptível nos relatos a seguir:

Professora F: “acredito que toda ação realizada no Berçário, Maternal e Pré-escola deveram ser educativas, cabe ao profissional da educação proporcionar situação de conhecimento e troca com a criança”. Professora C: “as diferenças estão nas práticas cotidianas, nos estímulos e interesses de cada faixa etária”. Professora B: “acredito que sejam as práticas cotidianas, os estímulos e os interesses das crianças”. Professora D: “acredito que as práticas cotidianas relacionadas à higiene (troca de fraldas, escovação...) os estímulos e interesses diferentes nessas idades”.

Enfim, para desenvolver ações pedagógicas e um currículo pensado para as crianças de zero a três anos de idade, é necessário que se tenha um olhar atento e uma escuta sensível, pois muitas expressões das crianças foram realizadas através dos gestos, de pequenas palavras e até mesmo com os seus rabiscos, desenhos, ou outra forma de expressão, que às vezes é o próprio choro. Para guiar está elaboração do currículo da educação infantil e do PPP da escola, a Secretaria de Educação do município de Santa Maria/RS orienta que os gestores e professores utilizem as DCNEI'S (BRASIL, 2009) e a Resolução CMESM nº 30/ 2011 (SANTA MARIA, 2011), neste sentido, a escola pesquisada utilizou estes documentos legais para a estruturação do currículo e do PPP, no que concerne aos aspectos relacionados a educação infantil.

5.2 CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E A SECRETARIA DE MUNICÍPIO DA EDUCAÇÃO

No ano de 1989, foi criado o Conselho Municipal de Educação e Cultura, por meio da Lei nº 3168, de 14 de novembro de 1989 (SANTA MARIA, 1989). Este era vinculado à Secretaria de Município de Educação Cultura e apresentava como incumbência os seguintes aspectos:

a) elaborar o seu regimento a ser aprovado pelo Chefe do Poder Executivo Municipal; b) promover o estudo da comunidade, tendo em vista os problemas educacionais e culturais; c) estabelecer critérios para ampliação da rede de escolas a serem mantidas pelo Poder Público Municipal, tendo em vista as diretrizes traçadas no PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO; d) estudar e sugerir medidas que visem à expansão e ao aperfeiçoamento do ensino no Município; e) oferecer sugestões na elaboração de planos municipais de ampliação de recursos em educação; f) emitir parecer sobre: - assuntos e questões de natureza educacional e cultural que lhe forem submetidos pelo Poder Executivo Municipal; - concessão de auxílios e subvenções a instituições educacionais, culturais e desportivas; - convênios, acordos ou contratos relativos a assuntos educacionais e culturais que o Poder Público Municipal pretenda celebrar; - funcionamento de escolas públicas da Rede Municipal de Ensino. g) estabelecer critérios para concessão de bolsas de estudo a serem custeadas com recursos municipais; h) manter intercâmbio com o Conselho Estadual de Educação e com os demais Conselhos Municipais de Educação; i) executar as atribuições que lhe forem delegadas pelo Conselho Estadual de Educação.

Em 1997, através da Lei nº 4122, de 22 de dezembro de 1997 (SANTA MARIA, 1997), o conselho recebeu uma outra denominação e passa a ser chamado de “Conselho Municipal de Educação”. O Conselho Municipal de Educação de Santa Maria (CMESM) é um órgão de política educacional, administrativamente autônomo, de caráter consultivo, normativo, deliberativo e fiscalizador acerca dos temas que forem de sua competência e está vinculado à Secretaria de Município da Educação, pois, não apresenta autonomia financeira. Diante disso, cabe ressaltar que o CMESM possui autonomia política, técnica e pedagógica.

O CMESM é constituído por nove membros titulares e nove suplentes, estes são nomeados pelo Poder Público Executivo Municipal. Os membros do conselho não recebem remuneração pelas atividades desenvolvidas no CMESM e necessitam residir no município. Os membros do CMESM são compostos pelos seguintes segmentos:

I - Quatro (04) representantes titulares e quatro (04) suplentes indicados pela Secretaria de Município da Educação;

- II - Um (01) representante titular e um (01) suplente indicados pela 8ª Delegacia de Educação de Santa Maria;
- III - Um (01) representante titular e um (01) suplente indicados pela Universidade Federal de Santa Maria, ligados ao Centro de Educação;
- IV - Um (01) representante titular e um (01) suplente indicados pelo Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino, Delegacia de Santa Maria (SINEPE);
- V - Um (01) representante titular e um (01) suplente indicados pelo Sindicato dos Professores Municipais de Santa Maria (SIMPROSM);
- VI - Um (01) representante titular e um (01) suplente indicados pela União das Associações Comunitárias (UAC). (SANTA MARIA, 1997).

Através da Lei nº 4122/1997 (SANTA MARIA, 1997), algumas incumbências do CMESM foram reorganizadas, diante disso passou a ser competência do conselho os seguintes elementos:

- a) elaborar e/ou reformular seu Regimento Interno que será aprovado pelo Poder Executivo Municipal;
- b) participar na discussão do Plano de Educação para o âmbito do Município, e aprová-lo;
- c) acompanhar e controlar a aplicação dos recursos públicos destinados à educação;
- d) propor medidas e programas para atualizar, capacitar e aperfeiçoar professores;
- e) fiscalizar o Sistema Municipal de Ensino, ou conjunto das escolas municipais;
- f) zelar pelo cumprimento das disposições constitucionais, legais e normativas em matéria de educação e ensino, representando junto às autoridades competentes, quando for o caso;
- g) estabelecer critérios para conservação e, quando necessário, a aplicação rede de escolas a serem mantidas pelo Município;
- h) cumprir as atribuições que lhe forem delegadas pelo Conselho Estadual de Educação;
- i) manter o intercâmbio com o Conselho Estadual de Educação e com os demais Conselhos Municipais de Educação;
- j) pronunciar-se quanto à criação e ao funcionamento de estabelecimentos de ensino público de qualquer nível a serem instalados no Município. (SANTA MARIA, 1997).

Além disso, o CMESM está autorizado a emitir pareceres sobre assuntos educacionais e questões de natureza pedagógica, ligadas a educação. Como também de funcionamento, ativação e desativação de escolas públicas da rede municipal, da alteração de bases curriculares, regimentos escolares, calendário escolar, pré-escola e avaliação. Também compete ao CMESM emitir pareceres referente à criação de novas escolas, série e/ou cursos a serem mantidos pelo município, além da concessão de auxílio e subvenções às instituições educacionais. Por fim, também é emitido pareceres relacionados com os convênios, acordos e similares a serem celebrados pelo Poder Público Municipal com as demais instâncias governamentais e não-governamentais. Nesta perspectiva o conselho é:

É o órgão do sistema responsável pela legislação educacional, que regulamenta, fiscaliza e propõe medidas para melhoria das políticas educacionais. É também um instrumento de ação social atendendo a

demandas da sociedade quanto a transparência no uso dos recursos e a qualificação dos serviços públicos educacionais. A sociedade, representada no conselho, torna-se vigilante na defesa do direito de todos à educação de qualidade e na observância dos regulamentos e leis federais (BATISTA, 2007, p.06).

No ano de 1997, também foi criado o Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria, através da Lei nº 4123, de 22 de dezembro de 1997 (SANTA MARIA, 1997), este apresenta como competência planejar, organizar e implementar as Políticas públicas. Através desta lei ficou designado que iriam integrar o Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria os seguintes seguimentos:

I - Secretaria de Município da Educação; II - Conselho Municipal de Educação; III - Escolas Municipais do Ensino Fundamental; IV- Instituições de Educação Infantil mantidas pelo Poder Público Municipal e pela iniciativa privada; V - Escolas de Ensino Profissionalizante da Rede Municipal (SANTA MARIA, 1997).

O Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria obedecerá às Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que estão organizadas na Lei nº 9.396/96 (BRASIL, 1996). Um dos seguimentos que constitui o Sistema Municipal de Ensino é a Secretaria de Município da Educação, portanto, foram apresentadas algumas características e elementos da secretaria, com o intuito de contextualizar os aspectos educacionais do município de Santa Maria/RS.

Atualmente a Secretaria de Município da Educação, localiza-se na Rua Venâncio Aires, possui como secretária Lúcia Rejane da Rosa Gama Madruga e como secretária adjunta Maria Goretti Rocha Farias. Os profissionais que constituem a secretaria apresentam como função fiscalizar, monitorar e conhecer a realidade dos contextos escolares, das escolas que constituem o sistema municipal de ensino. Como também, possuem como competência auxiliar as escolas, na elaboração dos currículos e na construção do Projeto Político-Pedagógico, fornecendo materiais e orientações acerca dos aspectos educacionais e das políticas públicas.

Os profissionais da Secretaria de Município da Educação são responsáveis por orientar e organizar formações para os professores que são da rede municipal de ensino, de Santa Maria/RS, buscando temáticas que estejam relacionadas com as necessidades e demandas das escolas e dos professores, para assim qualificar as ações desenvolvidas no contexto escolar. A Secretaria de Município de Educação é responsável por executar as políticas públicas educacionais, além de outros

aspectos legais e burocráticos, no que tange a organização das escolas, matrículas, contratação de professores e demais assuntos relacionados com a gestão do Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria.

Enfim, o CMESM e a Secretaria de Município da Educação são dois órgãos que trabalham de maneira conjunta e apresentam como função normatizar, deliberar, fiscalizar e assessorar as instituições escolares, visando à qualidade da educação e o direito dos sujeitos que estão inseridos nestes espaços. Portanto, ambos seguem as orientações das políticas públicas de âmbito nacional, adequando e estruturando as políticas municipais conforme a realidade da cidade de Santa Maria/RS.

5.2.1 Diretrizes Municipais para Educação Infantil

As Diretrizes Curriculares para Educação Infantil, do Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria/RS foram definidas através da Resolução CMESM nº 30, de 21 de novembro de 2011, pelo Conselho Municipal de Educação do município de Santa Maria. Portanto:

As Diretrizes Curriculares Municipais objetivam a articulação do processo de organização da Educação Básica, a [re] estruturação dos projetos político pedagógicos das escolas, bem como a adequação e o cumprimento da legislação educacional. É premente uma [re] orientação curricular para as escolas que integram o Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria, no sentido de que seja observada a legislação pertinente, bem como as características do contexto do município. Nesta perspectiva, busca-se contribuir para a consolidação da educação de qualidade com base numa concepção de educação, de currículo, de dimensões educativas, de princípios educacionais, de estrutura e do funcionamento destas escolas (SANTA MARIA, 2011, p. 01).

Em relação ao currículo para a educação infantil, verificou-se que na Resolução CMESM nº 30/2011 (SANTA MARIA, 2011), as propostas pedagógicas necessitam ser pautadas nas seguintes dimensões: identidade, cultura e linguagem, considerando as concepções de infância, criança, tempos e espaços, em que os sujeitos estão inseridos. Observou-se que:

Art. 5º – O currículo é operacionalizado nas escolas, conforme o seu Projeto Político Pedagógico. Se refere, essencialmente, a construção do conhecimento e das práticas produzidas em dinâmicas sociais, políticas, culturais, [re] significadas constantemente em cada contexto histórico. Engloba o contexto social do aluno, na intenção de promovê-lo na sociedade como ser ativo, participe dos processos de mudança, de

criticidade e autonomia, sendo desenvolvido por meio de propostas coletivas, constituindo condições para que o indivíduo saiba se posicionar frente à sociedade em seus processos e inovações (SANTA MARIA, 2011, p. 3).

Diante disso, ressalta-se que as instituições além de possuírem um currículo, necessitam ter muito bem estruturado e organizado o Projeto Político-Pedagógico (PPP), pois os demais documentos irão emergir do PPP. Desta forma, salienta-se a importância da participação e envolvimento de toda a comunidade escolar, na construção do PPP, pois se acredita que este documento precisa contemplar as demandas e necessidades locais, do contexto em que a instituição está inserida. Pois:

Conhecer as propostas pedagógicas e curriculares das instituições de educação infantil e as orientações emanadas pelos sistemas de ensino para a sua formulação são formas pelas quais é possível analisar como aquelas concebem a criança e em que medida essa concepção traz, em seu bojo, um projeto político de sociedade, de educação e de cultura. (NUNES, 2012, p. 34).

Na Resolução CMESM nº 30/2011 (SANTA MARIA, 2011), em relação ao currículo, também é destacado que este não deve ser fragmentado em conteúdos e nem em etapas de desenvolvimento que devem ser vencidas pelas crianças, em um determinado período de tempo. Com base nisso, é salientado que as etapas do desenvolvimento necessitam ser conhecidas e consideradas no momento da organização do currículo, mas não pode ser o foco principal das propostas pedagógicas. Portanto:

Art. 6º – São dimensões norteadoras para a organização curricular da educação infantil:

I – Construção da Identidade e Autonomia Pessoal – refere-se ao conhecimento de si mesmo e à construção da própria identidade, em interação com o ambiente sobre qual a criança pode intervir, mediante o conhecimento de seu próprio corpo e da descoberta de suas possibilidades e limitações.

II – Descoberta dos Meios Físicos, Sociais e Culturais – refere-se ao conhecimento de elementos, espaços, condições e diversidade de formas para explicar e representar o mundo social e natural. São situações e relações que constituem o contexto da criança e incidem em seu desenvolvimento.

III – Linguagem, Comunicação e Representação – abrange as diferentes linguagens que relacionam o indivíduo ao ambiente e seus códigos. Estas linguagens são consideradas a partir da tripla função: lúdico-criativa, comunicativa e representativa. (SANTA MARIA, 2011, p. 03).

A Resolução CMESM nº 30/2011 (SANTA MARIA, 2011), também destaca os aspectos referente às orientações didático-metodológicas, salientando que as abordagens das ações pedagógicas na educação infantil necessitam basear-se em situações desafiadoras, ativas, estimulantes, lúdicas e significativas, as quais propiciem à criança a descoberta do mundo, do outro e de si mesma, através das quais os conteúdos das diversas áreas, valores e regras de convivência sejam aprendidos. Portanto, caracterizam-se como ênfase e ponto de partida do planejamento das ações pedagógicas, da organização dos tempos e espaços, as crianças, visando o seu processo de desenvolvimento e a construção do conhecimento.

Outro elemento que se considera de extrema relevância para a organização da educação infantil, e que destaca algumas especificidades das crianças de zero a três anos de idade, está exposto no Art. 22, da Resolução CMESM nº 30/2011 (SANTA MARIA, 2011), neste é salientado que “[...] os parâmetros para a organização de grupos de crianças deverão levar em consideração o Projeto Político-Pedagógico e o espaço físico, bem como observar a relação denominação/idade, criança/adulto e criança/professor [...]”. Esta relação será destaca na figura a seguir:

Figura 19- Relação denominação/idade, criança/adulto.

ETAPA	IDADE	RELAÇÃO CRIANÇA/ADULTO RELAÇÃO CRIANÇA/PROFESSOR
a. Berçário I (BI)	de zero a um ano (0 – 1)	6 crianças por adulto No máximo 12 crianças por professor
b. Berçário II (BII)	de um a dois anos (1 – 2)	6 a 8 crianças por adulto No máximo 18 crianças por professor
c. Maternal I (MI)	de dois a três anos (2 – 3)	10 a 12 crianças por adulto No máximo 18 crianças por professor
d. Maternal II (MII)	de três a quatro anos (3 – 4)	12 a 15 crianças por adulto No máximo 20 crianças por professor
e. Pré-Escola A (Pré A)	de quatro a cinco anos (4 – 5)	15 a 20 crianças por adulto No máximo 20 crianças por professor
f. Pré-Escola B (Pré B)	de cinco anos a cinco anos e onze meses (5 – 5a 11m)	20 crianças por adulto No máximo 20 crianças por professor

Fonte: Resolução CMESM nº 30/2011 (SANTA MARIA, 2011).

Diante dessa figura, nota-se que o município de Santa Maria/RS estabelece a etapa da educação infantil, conforme a faixa etária e o número de adultos. Portanto, torna-se claro que nem todos os adultos que podem estar com as crianças, necessitam serem professores, não é destacada uma formação específica para esse adulto. Verifica-se que a Resolução CMESM nº 30/2011 (SANTA MARIA, 2011), dispõe de informações e elementos que são de extrema relevância, para a organização e estruturação da educação infantil, no município de Santa Maria/RS, principalmente nos aspectos que tange ao currículo, pois destacam fatores que são imprescindíveis no momento em que se planeja uma proposta pedagógica, que considere as especificidades das crianças.

Por fim, a escola em que se desenvolveu a pesquisa, utilizou a Resolução CMESM nº 30/2011 (SANTA MARIA, 2011), para organizar o currículo da educação infantil, além disso, é um dos documentos que a Secretaria de Educação disponibiliza para as instituições construírem o seu currículo e a seu Projeto Político-Pedagógico. Portanto, nesta Resolução buscaram subsídios que orientaram a organização e estruturação do currículo, articulando assim com a realidade em que a escola está inserida e com as demandas das crianças.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir esta dissertação, retoma-se aqui a problemática de pesquisa **“Quais são os significados e as tensões do currículo da educação infantil, com ênfase nas crianças de zero a três anos, considerando as políticas públicas e o contexto de uma instituição pública do município de Santa Maria/RS?”** Através deste estudo buscaram-se respostas para a problemática apresentada, por meio das políticas públicas, das observações no contexto de uma instituição pública do município de Santa Maria/RS e utilizou-se também como instrumento de produção de dados entrevista com a coordenadora pedagógica e questionário com as professoras que desenvolvem ações pedagógicas com as crianças de zero a três anos de idade.

Diante deste estudo, verificou-se que o currículo da educação infantil está imensamente articulado com os preceitos das políticas públicas e dos documentos que orientam a organização do currículo, principalmente com as DCNEI's (BRASIL, 2009), que apresentam como eixos orientadores as interações e brincadeiras. No contexto o qual foi desenvolvida a pesquisa, percebeu-se que utilizaram principalmente duas políticas públicas para orientar a organização do currículo da educação infantil, entre elas destaca-se a Resolução CMESM nº 30/2011 (SANTA MARIA, 2011), que se constitui como um documento disponibilizado pelo município de Santa Maria/RS e define as diretrizes curriculares para a educação infantil no Sistema Municipal de Ensino. Também utilizaram as DCENI's (BRASIL, 2009), que dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.

As políticas públicas nacionais e municipais, que contribuem para a organização currículo da educação infantil, destacam a importância das diferentes experiências no contexto escolar, das interações entre as crianças e entre os adultos. Salientam também, que é necessário respeitar o tempo da infância, possibilitando assim momentos lúdicos, significativos e alegres, em que visem o desenvolvimento integral, o cuidar e o educar de maneira indissociável. Também se percebeu que no transcorrer da história brasileira, as políticas foram sendo modificadas, conforme o conceito de infância e a compreensão da importância da educação para a formação e desenvolvimento das crianças.

Nesta perspectiva, os estudos alusivos às crianças de zero de três anos de idade, começaram a ser intensificados, principalmente quando este público de

criança começou a ingressar no contexto das instituições de educação infantil e quando se passou a perceber as crianças como sujeitos de direitos. Uma das políticas públicas que marcou a história da educação infantil, tornando a mesma como primeira etapa da educação básica foi a Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996). A partir da Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), intensificaram-se os estudos referentes ao currículo, pois como a educação infantil passou a constituir a educação básica, necessitava de uma proposta pedagógica elaborada e constituída de objetivos educacionais, para assim orientar as práticas e as ações pedagógicas, desenvolvidas com as crianças no contexto das instituições.

Através desta pesquisa, conclui-se que o significado de currículo da educação infantil, transcende a lista de conteúdos e a grade de disciplinas, que o currículo da primeira etapa da educação básica, não é algo engessado, pronto e acabado em si mesmo. Sendo assim, constatou-se que o significado de currículo da educação infantil está relacionado com o movimento, com as experiências, interações, brincadeiras e principalmente com as necessidades e demandas das crianças. Isto foi percebido no contexto em que se desenvolveu a pesquisa, pois observou-se a preocupação e o envolvimento das professoras e da coordenadora, para organizar documentos e espaços centrados nas curiosidades das crianças, mas sem deixar de lado os aspectos educacionais e o desenvolvimento integral dos sujeitos.

No que tange as especificidades das crianças de zero a três anos de idade, a coordenadora pedagógica da escola pesquisada salientou que “[...] *essas crianças foram as mais pensadas no momento da elaboração do currículo, na organização dos espaços e dos tempos da escola*”, pois, buscava-se um espaço em que as crianças pudessem interagir e brincar, sem que isso possibilitasse perigo para a integridade física desses sujeitos, principalmente dos bebês que estão começando a gatinhar e a caminhar. Além disso, visava-se um currículo em que a criança fosse protagonista e ativa, em que ela mesma construísse o seu conhecimento e vivenciasse da melhor maneira possível o seu processo de desenvolvimento, considerando assim, as especificidades, necessidades e curiosidades de cada sujeito que constitui a instituição pesquisada.

Portanto, a coordenadora pedagógica salientou que “[...] *necessitava ser um espaço amplo e que possibilitasse a vivência de diferentes experiências*”. A partir da observação na turma do berçário, notou-se que as crianças estão na maior sala de aula da escola, além disso, é um espaço organizado por diferentes espaços e, os

materiais e brinquedos ficam disponíveis ao alcance das crianças. Com o intuito de articular e de conhecer a realidade em que as crianças estão inseridas, a escola promove ações em que possibilita a participação e o envolvimento da família com a escola. Além disso, cria dinâmicas em que as famílias podem expressar os seus desejos, anseios e necessidades. Nesse sentido, todos estes aspectos foram considerados no momento da elaboração do currículo da educação infantil, já que a primeira etapa da educação básica era uma das primeiras políticas destinadas para a infância nesta comunidade, em que a escola está inserida.

Diante do exposto, podem-se perceber os movimentos do currículo da educação infantil e que estes transcendem os muros da escola, ou seja, o currículo não é somente aquilo que é vivenciado no contexto escolar, pois os fatores extraescolares influenciam fortemente no desenvolvimento das crianças e na realidade da escola. Nesse sentido, constata-se a importância de articular o conhecimento científico, com as vivências fora do contexto escolar e com as necessidades básicas das crianças, mesmo elas sendo pequenas, pois consigo trazem uma bagagem cultural, que não pode passar despercebida no contexto escolar. Isto porque:

As linguagens são espaços de troca, de relações por excelência. Nesse sentido, os gestos, os balbucios, as caricaturas, as mímicas, os movimentos com o corpo, enfim, as múltiplas linguagens, são possibilidades de expressão e conhecimentos e pensamento acerca do mundo, das culturas; logo, constituem processo importante na formação de identidades, sendo, portanto, um eixo privilegiado de trabalho (NUNES, 2012, p. 42).

No que tange as tensões do currículo da educação infantil, com foco nas crianças de zero a três anos de idade, é possível destacar que se necessitam de documentos e políticas públicas, que salientem de maneira mais específica as peculiaridades deste público de crianças que se encontram na faixa etária citada anteriormente, principalmente no que se refere a formação dos profissionais que desenvolvem ações pedagógicas com esses sujeitos. Isto porque, no município de Santa Maria/RS, encontram-se um grande número de auxiliares sem nenhuma formação relacionada com a área da educação, pois, muitos desses são alunos do ensino médio, enfraquecendo os objetivos da educação infantil e os aspectos educacionais. Na Resolução CMESM nº 30/2011 (SANTA MARIA, 2011), este aspecto torna-se fragilizado, pois, quando se refere ao número de crianças por

adultos, não está explícito quem é esse “adulto”, qual é a formação específica desse “adulto”. Esta não é uma realidade da instituição pesquisada, pois os auxiliares das turmas de berçário e do maternal apresentam alguma formação ou estão em processo formativo, em cursos da área da educação.

No contexto pesquisado foram destacados como tensões do currículo da educação infantil alguns aspectos relacionados com os espaços e os momentos formativos dos professores que atuam na primeira etapa da educação básica, no município de Santa Maria/RS. No que tange aos momentos formativos, foi salientado pelas professoras pesquisadas, que não está previsto no currículo da educação infantil momentos para a participação em eventos e formações profissionais continuadas fora do contexto escola, assim, as professoras não possuem a oportunidade de participar de eventos educacionais que são ofertados pelas instituições de ensino superior. Um único evento em que duas professoras da instituição pesquisada participam mensalmente é o Fórum Regional de Educação Infantil da Região Central do Estado¹⁸, mas para isso ocorreu uma organização interna da escola, buscando pessoas para substituir essas duas professoras, quando as mesmas estão ausentes.

Encerro esta dissertação destacando que o currículo da educação infantil, é um elemento que possibilita e fortalece a qualidade da educação, principalmente para as crianças de zero a três anos de idade, pois ainda se depara com práticas puramente assistencialistas. Diante disso, afirma-se que no momento em que se tem um currículo definido e estruturado, a partir das necessidades e da realidade das crianças, estabelece um vínculo com as famílias e com os objetivos educacionais, pois, os profissionais da educação infantil passam a ter orientações para as suas práticas pedagógicas.

Nunes (2012, p. 42) afirma que “[...] as instituições de educação infantil- tanto as creches quanto as pré-escola- devem assumir o desafio de superar a função de guardar e preparo para o ensino fundamental, entendendo aquele local como um espaço de formação cultural”. Enfim, preza-se por uma educação de qualidade para todas as crianças, independentemente das suas condições sociais e étnicas, por esse motivo acredita-se que as políticas públicas também necessitam ser melhor

¹⁸ Apresenta como objetivos propiciar oportunidades de discussão, socialização e produção de conhecimentos acerca das Políticas públicas para a Educação infantil, e abrange anualmente cerca de 80 Professores da Região Central do Estado do RS.

articuladas com as realidades da infância e do contexto em que as crianças estão inseridas, mas jamais deixando a educação e os objetivos educacionais em segundo plano. Destarte, pensar a criança como um sujeito de direitos não significa criar políticas em que priorizem o assistencialismo, mas sim políticas em que se fortaleçam os aspectos educacionais.

REFERÊNCIAS

AMABILE, E.N. Políticas Públicas. In: CASTRO, L.F; GONTIJO, R.B; AMABILE, E.N. **Dicionário de políticas públicas**. Barbacena: UEMG, 2012. Disponível em: <<http://pt.calameo.com/read/0016339049620b36a7dac>>. Acesso em: 05 nov. 2016.

BARBOSA, M.C.S. **Práticas cotidianas na educação infantil**: bases para reflexão sobre as orientações curriculares. Ministério da Educação: Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2016.

_____. **Os resultados da avaliação de propostas curriculares para a educação infantil dos municípios brasileiros**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7150-1-1-artigo-mec-proposta-curricular-maria-carmem-seb/file.>>. Acesso em: 02 nov. 2016.

BARBOSA, M.C.S; FOCHI, P.S. Os bebês no berçário: ideias-chave. In: FLORES, M.L.R; ALBUQUERQUE, S.S. **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul**: perspectivas políticas e pedagógicas. Porto Alegre: EDIPURS, 2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BATISTA, M.J. **Criação de conselho e sistema**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Pro_cons/cme-to.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2017.

BONETI, L. W. **Políticas públicas por dentro**. Ijuí: Unijuí, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2017.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2017.

_____. **Estudo Comparativo entre a 2ª versão e a versão final da Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://cnebncc.mec.gov.br/docs/BNCC_Estudo_Comparativo.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2017

_____. **Base Nacional Comum Curricular**: Versão final. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2017.

_____. **Resolução nº 6**, de 4 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 - PROINFÂNCIA. Brasília: MEC, 2007.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 27 jul. 2016.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Lei nº 12.796, de 4 de abril, de 2013, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, dez. 2013.

_____. **Lei nº 6.687**, de 10 de outubro de 1979. Institui o Código de Menores. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L6697.htm>. Acesso em: 20 nov. 2016.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2016.

_____. **Resolução nº 1**, de 7 de abril, de 1999. Institui as diretrizes curriculares para a educação infantil. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>>. Acesso em: 03 jul. 2016.

_____. **Resolução nº 5**, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Disponível em: <http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2009.

_____. **Base Nacional Comum Curricular.** Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 04 jul. 2016.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 4**, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_04_14.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2016.

_____. **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: 30 mar. 2015.

_____. **Plano Nacional de Educação (2014-2024).** Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2016.

_____. **Parecer CNE/CB nº 20**, de 11 de novembro de 2009. Dispõe sobre a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Disponível em: <http://agendaprimeirainfancia.org.br/arquivos/pceb020_09.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2016.

_____. **Notícia sobre o ProInfância**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/207-1625150495/21109-construcao-de-creches-e-pre-escolas-ja-atinge-72-do-total-pactuado-desde-a-criacao-do-proinfancia>>. Acesso em: 28 jun. 2016.

_____. **Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1996.

CHIZZOTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências sociais e humanas**. Petrópolis: Vozes, 2006.

CRESWELL, J.W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DIÁRIO DE SANTA MARIA. **Prefeitura processa em R\$ 8 milhões empresa responsável por obras do ProInfância**. Publicada em: 08/06/2016. Disponível em: <<http://diariodesantamaria.clicrbs.com.br/rs/geral-policia/noticia/2016/06/prefeitura-processa-em-r-8-milhoes-empresa-responsavel-por-obras-do-proinfancia-5901547.html>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

FALEIROS, V.P. Infância e processo político no Brasil. In: RIZZINI, I.; PILOTTI, F. **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2011.

FERNANDES, C.M.B; MOROSIN, M.C. **Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções**. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/18875/12399>> Acesso em: 02 nov. 2017.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Ceará: Universidade Estadual do Ceará, 2002.

FUNDAÇÃO ABRINQ. **Cenário da Infância e Adolescência no Brasil 2017**. Disponível em: <<http://www.chegadetrabalho infantil.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Cenario-2017-PDF.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2017.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

_____. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo escolar de 2012 a 2015**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>>. Acesso em: 28 jun. 2016.

_____. **Censo escolar da educação básica 2013**: resumo técnico. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2016.

_____. **Notas Estatísticas do Censo Escolar 2016**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2017.

KRAMER, S. **Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil**: para retomar o debate. Disponível em: <<http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/Sonia%20Kramer%20-%20PROPOSTA%20PEDAG%20GICA%20NA%20ED.%20INFANTIL.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2016.

_____. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. São Paulo: Cortez, 1992.

KUHLMANN, JR. M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2004.

KUHLMANN JR. M. Educando a Infância Brasileira. In: Lopes. E.M.T. Faria Filho, L.M., Veiga, G.G. (Org.). **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LOPES, A.C.; MACEDO, E. **Teorias do Currículo** São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, A.C. **Políticas curriculares**: continuidade ou mudança de rumos? Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a08.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2016.

MINAYO, C. S. Trabalho de Campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, C.S; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2010.

MOREIRA, A. F.B. **Currículos e programas no Brasil**. São Paulo: Papyrus, 1990.

MOREIRA, A.F.B; MACEDO, E.F. Currículo, políticas educacionais e globalização. In: PACHECO, J.A. **Políticas de Integração Curricular**. Portugal: Porto, 2000.

MULLER, P. **A análise das políticas públicas**. Pelotas: Educat, 2002.

NUNES, M.F.R. Educação Infantil: instituições, funções e propostas. In: CORSINO, P. **Educação Infantil**: cotidiano e políticas. Campinas/SP: Autores Associado, 2012.

OBSERVATÓRIO DO PNE. **Porcentagem de Crianças no Brasil matriculadas na Educação Infantil**. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/>>. Acesso em: 22 jun. 2016.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.

OSTETTO, L.E. **Educação Infantil e Arte: Sentidos e Práticas Possíveis**. Disponível em: < <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/320/1/01d14t01.pdf>> Acesso em: 30.out.2017.

PACHECO, J. A. **Escritos Curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005

_____. Introdução: territorializar o currículo através de projectos integrados. In: PACHECO, J.A. **Políticas de Integração Curricular**. Portugal: Porto, 2000.

PEREIRA, L. C. B. **Reforma do estado para a cidadania: a reforma gerencial brasileira na perspectiva internacional**. São Paulo: Editora 34, 1998.

SANTA MARIA. **Documento base para elaboração do plano municipal de educação**. Disponível em:

<https://www.santamaria.rs.gov.br/inc/view_doc.php?arquiv_dir=2015&arquivo_nome=doc_20150507-1290.pdf>. Acesso em: 20 out. 2016.

_____. Prefeitura Municipal de Santa Maria. **Dados sobre as EMEI**. Disponível em: <<file:///C:/Users/patricia/Downloads/relacao-das-escolas-diretores-e-enderecos.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2016.

_____. **Dados sobre o município de Santa Maria**. Disponível em: <<http://santamariaemdados.com.br/2-territorio-e-meio-ambiente/>>. Acesso em: 05 nov. 2016.

_____. **Resolução CMESM nº 30**, de 21 de novembro, de 2011. Define Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria/RS. Disponível em: <<http://www.sinprosm.com.br/wp-content/uploads/2015/03/RESOLU%C3%87%C3%83O-30.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2016.

_____. **Lei nº 3168, de 14 de novembro de 1989**. Cria o Conselho Municipal de Educação e Cultura. Disponível em: <http://www.camara-sm.rs.gov.br/camara/print_pdf/lei-ordinaria/1989/316/3168/lei-ordinaria-n-3168-1989-cria-o-conselho-municipal-de-educacao-e-cultura>. Acesso em: 10 jul. 2017

_____. Lei nº 4122, de 22 de dezembro de 1997. **Dispõe sobre o Conselho Municipal de Educação e dá outras providências**. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/rs/s/santa-maria/lei-ordinaria/1997/413/4122/lei-ordinaria-n-4122-1997-dispoe-sobre-o-conselho-municipal-de-educacao-e-da-outras-providencias>>. Acesso em: 25 jul. 2017.

_____. Resolução CMESM nº 29, de 12 de setembro de 2011. **Estabelece normas para a elaboração do Projeto Político Pedagógico e do Regimento Escolar no Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria/RS**. Disponível em: <<http://www.santamaria.rs.gov.br/docs/noticia/2017/08/D23-1178.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2017

_____. **Lei Orgânica do Município de Santa Maria.** Disponível em: <
<https://leismunicipais.com.br/lei-organica-santa-maria-rs>> Acesso em: 29. out. 2017

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 2007.

TONUCCI, F. **A solidão da criança.** Campinas: Autores Associados, 2008.

TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO RIO GRANDE DO SUL. **Dados referente a população de zero a três anos.** Disponível em:
<<http://www1.tce.rs.gov.br/portal/page/portal/tcers/>>. Acesso em: 25 jul. 2016.

_____. **Radiografia da Educação Infantil no Rio Grande do Sul em 2015.**
Disponível em:
<http://www1.tce.rs.gov.br/portal/page/portal/tcers/publicacoes/estudos/estudos_pesquisas/radiografia_educacao_infantil_2015/Radiografia_2015.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2017.

TRIVIÑOS, A. N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TUSSI, D. **O espaço e o currículo:** conexões e diálogos sobre as práticas pedagógicas no cotidiano da educação infantil. Disponível em:
<http://cascavel.ufsm.br/tede/tde_arquivos/18/TDE-2012-03-08T101952Z-3487/Publico/TUSSI,%20DORCAS.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2017.

WINTERHALTER, D. F. **A gestão da educação infantil para a criança de zero a três anos no município de Santa Maria/RS.** 2014. 124 f. Monografia (Especialização em Gestão Educacional)- Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2014. Disponível em:
<<https://portal.ufsm.br/biblioteca/pesquisa/registro.html?idRegistro=429715>>. Acesso em: 01 nov. 2016.

YIN, K.R. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2010.

APÊNDICE A – INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA CENTRO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Entrevistada (o):

Instituição/ Escola:

Formação:

Tempo de Atuação:

QUESTÕES PARA A COORDENADORA PEDAGÓGICA

- 1) Qual é o significado de currículo da educação infantil, que a escola atribui para sua proposta?
- 2) Como ele foi elaborado na escola? Quais foram os movimentos e as discussões realizadas?
- 3) Quem participou da elaboração do currículo da escola?
- 4) Quais são os principais elementos que estão presentes no currículo da sua escola? Como que estes foram escolhidos?
- 5) Existe um conceito de infância presente no currículo da escola? Qual?
- 6) Quais são as prioridades do currículo da educação infantil, para as crianças de zero a três anos? Como essas crianças, são pensadas no currículo da sua escola?
- 7) Quais são as tensões e as dificuldades encontradas, ao elaborar o currículo, para as crianças de zero a três anos?
- 8) O que foi considerado no momento da elaboração do currículo?

- 9) Quais são os principais documentos legais utilizados para a elaboração do currículo da escola?
- 10) O currículo e o PPP da escola estão interligados? Como?
- 11) Quais são as orientações/diretrizes/documentos que o município de Santa Maria/RS disponibiliza para a organização do currículo da educação infantil?
- 12) O município de Santa Maria- RS tem política pública, específica para as crianças de zero a três anos? Existe alguma política que orienta a organização do currículo da educação infantil?
- 13) Como a Secretária Municipal de Educação de Santa Maria, auxilia na elaboração do currículo?



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Entrevistada (o): _____

Instituição/ Escola: _____

Turma em que atua como professora (o): _____

Formação: _____

Tempo de Atuação: _____

QUESTÕES PARA AS PROFESSORAS

- 1) O que você compreende por currículo da educação infantil? Como ele é elaborado?
- 2) Quais são os principais elementos que estão presentes no currículo da sua escola?
- 3) Quais foram as principais discussões realizadas na escola, para elaboração do currículo?
- 4) Quais são as prioridades do currículo da educação infantil, para as crianças de zero a três anos? Como essas crianças, são pensadas no currículo da sua escola?
- 5) Quais são as tensões e os problemas encontrados, ao elaborar o currículo, para as crianças de zero a três anos?
- 6) Em sua opinião, as políticas públicas destinadas para a educação infantil são importantes para a organização desta primeira etapa da educação básica? Por quê?

- 7) Em sua opinião, as políticas públicas destinadas para a educação infantil contemplam as necessidades e os direitos das crianças de zero a três anos? De que forma?
- 8) Quais são os principais documentos legais que você conhece e utiliza que orientam a organização do currículo da educação infantil e das ações pedagógicas?
- 9) Sabemos que as políticas públicas contribuem para a organização do currículo da educação infantil. Como elas são discutidas e analisadas no contexto da escola e no município de Santa Maria/RS?
- 10) Quais são as orientações/diretrizes/documentos que o município de Santa Maria/RS disponibiliza para a organização do currículo da educação infantil?
- 11) O município de Santa Maria- RS tem política pública, específica para as crianças de zero a três anos?
- 12) O PPP da sua escola contempla especificamente as crianças de zero a três anos?
- 13) No seu ponto de vista, qual a diferença em trabalhar com crianças de zero a três anos e crianças de quatro a cinco anos?