

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
- URI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ILOENE PEREIRA PASSOS BARBERÍ

**A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E AS
CONCEPÇÕES DA EDUCAÇÃO INFANTIL ENQUANTO POLÍTICAS PÚBLICAS
EDUCACIONAIS**

Frederico Westphalen

2023

Iloene Pereira Passos Barberí

**A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E AS
CONCEPÇÕES DA EDUCAÇÃO INFANTIL ENQUANTO POLÍTICAS PÚBLICAS
EDUCACIONAIS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) – *Campus* de Frederico Westphalen – como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**.

Orientador: Prof. Dr. Cesar Riboli.

Frederico Westphalen

2023

IDENTIFICAÇÃO

Instituição de Ensino

URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Campus de Frederico Westphalen/RS

Rua Assis Brasil, nº 709, Bairro Itapagé, CEP: 98400-000 Frederico Westphalen/RS.

Direção do Campus

Diretora Geral: Prof.^a Dr.^a Elisabete Cerutti

Diretora Acadêmica: Prof. Dr. Carlos Eduardo Blanco Linares

Diretor Administrativo: Prof. Me. Alzenir José de Vargas

Departamento/Curso

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação – Mestrado e Doutorado em Educação: Prof.^a Dr.^a Luci Mary Duso Pacheco

Orientador

Prof. Dr. Cesar Riboli

Mestranda

Iloene Pereira Passos Barberi

Temática

Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil enquanto política pública.

LISTA DE SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB - Câmara de Educação Básica
CEE – Conselho Estadual de Educação
CF 1988 - Constituição Federal de 1988
CME – Conselho Municipal de Educação
CNE - Conselho Nacional de Educação
DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DICOPE - Diretoria de Cooperação e Planos de Educação
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
LDBEN - Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
PAR - Plano de Ações Articuladas
PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE - Plano Nacional de Educação
PROINFÂNCIA - Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil
RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SASE - Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino
SEMED - Secretaria Municipal de Educação
SIMEC - Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação
UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso
UNIDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

AGRADECIMENTOS

Durante esses dois anos de mestrado, de bastante estudo, empenho, esforço e dedicação, quero agradecer a algumas pessoas que me acompanharam, torceram por mim e foram fundamentais para a concretização deste sonho. Deixo aqui, palavras sinceras expressando minha gratidão e demonstrando a importância de cada um nesta conquista.

Agradeço primeiramente a Deus, que nunca me desamparou, que foi sempre meu refúgio e minha fortaleza nas horas difíceis, que não foram poucas. Ele sempre esteve ao meu lado, muitas vezes me carregou no colo.

Aos meus filhos Fabiane e Fábio Júnior, que me motivam a ter força e empenho para ser uma pessoa melhor a cada dia, tornando-me um exemplo de luta para eles. Meu agradecimento pela paciência, pelo apoio, pelo incentivo, pelo cuidado e por todo amor durante esses anos de estudo. Vocês são a razão para eu continuar lutando por dias melhores. Para vocês, meu amor eterno.

Aos meus pais, Salvador Passos (*in memoriam*) e Edilia Passos, que sempre me incentivaram para a realização da minha formação acadêmica e sempre acreditaram no meu potencial. Agradeço eternamente pelo cuidado e pelos valores que me transmitiram, com os quais aprendi a não ter medo e sim a enfrentar os desafios da vida.

Aos meus irmãos Ivonete e Lucas, por saber que sempre podia contar com eles, se acaso eu precisasse.

Às minhas colegas Josiani Melo e Tatiane Gil, pelo grande incentivo em iniciar o mestrado, por compartilhar o conhecimento, lembrar sempre das atividades que deveríamos realizar. Aos colegas Franklin e Thiago Cândido, pelo companheirismo e cuidado na verificação, realização e socialização das atividades concretizadas.

Ao meu orientador, professor doutor Cesar Riboli, pelas longas conversas durante os estudos. Após cada orientação sentia-me como se tivesse tomado um antídoto de força e coragem para continuar a jornada do mestrado. Agradeço pela confiança, respeito e por acreditar no meu potencial, e a cada etapa me auxiliou a superar os desafios compartilhando comigo o seu vasto conhecimento.

Às professoras doutoras Maria das Graças Gonçalves Vieira Guerra e Marinês Aires, membros da banca de Qualificação e Defesa de mestrado, pelas sugestões e

apontamentos que contribuíram muito para o desenvolvimento e finalização da minha dissertação.

Agradeço a todos os professores e professoras que nos transmitiram um pouco dos seus conhecimentos, reservando um pouco do seu tempo vindo até nossa cidade, ministrar aulas presenciais. São eles os professores doutores: Arnaldo Nogaro, Claudionei Vicente Cassol, Luci Mari Duso, Cesar Riboli, Luci Bernardi, Luana Porto, Sílvia Canan e Daniel Pulcherio.

À Superintendente da Educação Básica, da Secretaria Municipal de Educação, minha amiga, Marli Sales que me apoiou e incentivou desde o início desta jornada e à Secretária Municipal de Educação Mara Gleibe, pelo apoio e incentivo à formação profissional dos docentes da rede municipal. Ao membro do CONSEB, minha amiga Janaina Teixeira, que desde o início me apoiou e foi uma incentivadora para a concretização desta etapa.

Às minhas colegas do Departamento de Educação Infantil – SEMED, professoras mestres Jéssica Silva e Dineuza Conceição, por compartilharem suas experiências, me incentivando na realização deste projeto.

Dedico aos meus pais, Salvador Passos (*in memoriam*) e Edilia Passos; e aos meus filhos Fabiane e Fábio Júnior, por serem as pessoas mais importantes em minha vida.

A família é um lugar de encontro, de diálogo, de convivência e de amor, onde se aprende a amar e a doar-se.

São João Paulo II

RESUMO

A presente dissertação trata de uma pesquisa bibliográfica com análise de documentos, cujo tema refere-se às Políticas Públicas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC na Educação Infantil no Brasil. Tem como principal objetivo analisar as políticas públicas educacionais para a Educação Infantil no Brasil, considerando sua evolução a partir da BNCC. O problema é discutir o papel e os significados das políticas públicas presentes na BNCC da Educação Infantil. A pesquisa é importante por considerar a necessidade de alinhar as diretrizes curriculares com as necessidades e o desenvolvimento integral das crianças, e por poder contribuir para com os debates sobre as políticas educacionais e seus impactos na qualidade da Educação Infantil no Brasil. Como fontes de pesquisa, dentre outros documentos, tem-se a BNCC, o Estatuto da Criança e do Adolescente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Plano Nacional de Educação, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional. Os resultados enfatizam a importância das políticas públicas na Educação Infantil para o desenvolvimento integral das crianças, destacando a influência do ambiente familiar, escolar, social, cultural e tecnológico nesse processo. Apresenta o ECA como elemento essencial para garantir direitos, incluindo o acesso à educação. Traz as políticas inclusivas, a infraestrutura escolar, a formação de professores e as práticas pedagógicas adequadas como subsídios cruciais para promover diversidade e igualdade desde cedo. E afirma como sendo fundamental a cooperação entre governo, sociedade e instituições para assegurar os direitos das crianças e um futuro mais igualitário para todas elas. Em resposta à pergunta de pesquisa, afirma que a BNCC na Educação Infantil define os objetivos de aprendizagem, competências e habilidades a serem desenvolvidos nessa fase, priorizando o desenvolvimento integral da criança. Ela estabelece diretrizes para práticas pedagógicas inclusivas, valorizando a diversidade e promovendo a igualdade de oportunidades desde os primeiros anos de vida. Conclui-se que a BNCC fornece as diretrizes primordiais para gestores, professores e cuidadores orientarem suas práticas para o desenvolvimento integral das crianças bem como o desenvolvimento das competências e habilidades básicas nessa etapa da educação. O documento destaca a importância de ofertar uma educação de qualidade e igual para todas as crianças na primeira infância. Recomenda-se uma análise das possíveis convergências e divergências entre a BNCC e as políticas públicas para a Educação Infantil.

Palavras-chave: Políticas Públicas Educacionais, Educação Infantil, Base Nacional Comum Curricular.

ABSTRACT

This dissertation deals with bibliographical research with document analysis, whose theme refers to Public Educational Policies and the National Common Curricular Base – BNCC in Early Childhood Education in Brazil. Its main objective is to analyze public educational policies for early childhood education in Brazil, considering their evolution from the BNCC. The problem is to discuss the role and meanings of public policies present in the BNCC for early childhood education. The research is important because it considers the need to align curricular guidelines with the needs and integral development of children, and because it can contribute to debates about educational policies and their impacts on the quality of early childhood education in Brazil. As sources of research, among other documents, there are the BNCC, the Statute of Children and Adolescents, the National Curricular Guidelines for early childhood education, the National Education Plan, the Law of Guidelines and Base of National Education. The results emphasize the importance of public policies in Early Childhood Education for the integral development of children, highlighting the influence of the family, school, social, cultural and technological environment on this process. It presents the ECA as an essential element in guaranteeing rights, including access to education. It mentions inclusive policies, school infrastructure, teacher training and appropriate pedagogical practices as crucial tools for promoting diversity and equality from an early age. It affirms that cooperation between government, society and institutions is fundamental to ensuring children's rights and a more equal future for all of them. In response to the research question, it states that the BNCC in Early Childhood Education defines the learning objectives, competencies and skills to be developed at this stage, prioritizing the child's integral development. It establishes guidelines for inclusive pedagogical practices, valuing diversity and promoting equal opportunities from the earliest years of life. It is concluded that the BNCC provides the primary guidelines for managers, teachers and caregivers to guide their practices towards the integral development of children as well as the development of basic skills and abilities at this stage of education. The document highlights the importance of offering quality and equal education to all children in early childhood. An analysis of possible convergences and divergences between the BNCC and public policies for Early Childhood Education is recommended.

Keywords: Public Educational Policies, Early Childhood Education, Common National Curriculum Base.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|--|----|
| Figura 1. Ciclo de políticas públicas | 48 |
| Quadro 1. Diretrizes metodológicas | 23 |
| Quadro 2. Resultados da combinação 1 (a) | 28 |
| Quadro 3. Resultados da Combinação 1 (b) | 28 |
| Quadro 4. Resultados da Combinação 1 (c) | 28 |
| Quadro 5. Resultados da combinação 01 | 29 |
| Quadro 6. Resultados da Combinação 2 (a) | 31 |
| Quadro 7. Resultados da Combinação 2 (b) | 31 |
| Quadro 8. Resultados da combinação 2 (c) | 32 |
| Quadro 9. Percentual de trabalhos selecionados..... | 33 |
| Quadro 10. Política pública e decisão política..... | 47 |
| Quadro 11. Resoluções para a Educação Infantil | 61 |
| Quadro 12. Pareceres que tratam da Educação Infantil..... | 61 |
| Quadro 13. Categorias da BNCC para a Educação Infantil | 72 |
| Quadro 14. Principais teóricos do desenvolvimento..... | 83 |

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| INTRODUÇÃO | 12 |
| 1 CONCEPÇÕES E CAMINHOS DA METODOLOGIA | 20 |
| 1.1 Percurso da pesquisa | 22 |
| 2. EVIDENCIANDO O ESTADO DO CONHECIMENTO | 25 |
| 2.1 Construção da temática da pesquisa | 27 |
| 2.2 Análise dos dados pesquisados | 28 |
| 3. POLÍTICAS PÚBLICAS | 43 |
| 3.2 As políticas públicas educacionais | 49 |
| 3.2.1 Políticas públicas educacionais previstas na Constituição de 1988 | 54 |
| 3.2.2 Políticas públicas na LDBEN..... | 56 |
| 3.2.3 Políticas públicas no Plano Nacional de Educação (PNE) | 57 |
| 3.2.3.1 Políticas públicas do PNE para Educação Infantil | 59 |
| 4. EDUCAÇÃO INFANTIL E AS DIRETRIZES NACIONAIS CURRICULARES | 64 |
| 4.1 Educação Infantil | 64 |
| 4.1.1 Base legal e responsabilidades pela Educação Infantil..... | 66 |
| 4.2 Políticas Públicas Educacionais constantes na BNCC para a Educação Infantil | 70 |
| 4.3 A Educação Infantil no Estado de Mato Grosso | 74 |
| 5. RESULTADOS E IMPLICAÇÕES: CONTEXTUALIZAÇÃO E ANÁLISE ... | 80 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 93 |
| REFERÊNCIAS | 98 |

INTRODUÇÃO

Inicialmente apresentamos os principais elementos que delinearão a pesquisa, dando uma visão geral sobre a mesma, por meio dos aspectos introdutórios e estruturais; iniciamos com uma breve apresentação da pesquisadora, pontuando a trajetória profissional e as motivações na busca do conhecimento. Em seguida apresentamos os objetivos (geral e específicos), a definição e o problema de pesquisa, seguidos das questões norteadoras.

O tema da pesquisa refere-se à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil enquanto política pública. Esse documento representa um marco significativo no cenário educacional brasileiro, delineando os objetivos de aprendizagem para todas as etapas da educação básica. No contexto específico da Educação Infantil, a BNCC estabelece diretrizes que visam orientar e nortear as práticas pedagógicas, considerando as concepções fundamentais sobre o desenvolvimento integral das crianças. Ao abordar as concepções da Educação Infantil enquanto políticas públicas educacionais, consideramos essencial analisarmos como a BNCC influencia e molda as estratégias pedagógicas adotadas nas instituições de ensino, reconhecendo a importância de uma educação de qualidade desde os primeiros anos de vida.

Esta dissertação foi desenvolvida em consonância com a linha de pesquisa e Grupo de Pesquisa em Educação “Políticas Públicas e Gestão da Educação”, que se concentram em analisar as políticas e processos educacionais em diferentes contextos históricos, o que envolve investigações sobre políticas e gestão educacional em diversos níveis, etapas e formatos de ensino, além de abordar as interações entre Estado, sociedade e políticas educacionais ao longo do tempo e em diferentes regiões. Também explora o impacto da globalização e do neoliberalismo nas políticas educacionais, considerando a educação como um bem público, as dinâmicas entre o setor público e privado no sistema educacional brasileiro (tanto na educação básica quanto na superior) e os processos educacionais que vão além do ambiente escolar. Analisa os fundamentos teóricos e metodológicos das políticas educacionais, especialmente em contextos democráticos como os do Brasil e da América Latina, levando em conta os desafios entre buscar eficiência e garantir a justiça social.

Percebemos que a Educação Infantil tem sido objeto de estudos, pela necessidade de adaptações e criação de novas políticas em virtude das

transformações que ocorreram e ocorrem na sociedade por todo o mundo. Como tudo, a educação também deve acompanhar as transformações, buscando oferecer sempre o que há de melhor para formar cidadãos capazes de atuar criticamente na sociedade, que é uma de suas funções. Essa segunda afirmação decorre do artigo 1º da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional - LDBEN:

Art. 1º da Lei nº 9394/96 - Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (Brasil, 1996, n.p.).

Observando a LDBEN, Lei nº 9394/1996, desde o seu artigo 1º que trata a educação como uma prática social e analisando o histórico da Educação Infantil, sua trajetória e suas reformulações, percebemos que ela se reporta, desde o início, ao atendimento da criança. Passou por formatos e propostas diferentes, até chegar à estrutura atual, voltada à aprendizagem e ao desenvolvimento infantil de crianças com idade de seis meses a cinco anos e onze meses. Todas as transformações ocorreram segundo a evolução da sociedade, a partir do momento em que a criança passou a ser vista como um sujeito de direitos. E assim sempre há de ser.

Nessa perspectiva, Saviani (2011, p. 12) afirma que a educação “tem a ver com ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades, tais elementos, entretanto, não lhe interessam em si mesmos, como algo exterior ao homem”. Essa visão do autor é também é uma realidade na vida das crianças da Educação Infantil. Porque é desde os primeiros anos escolares que se aprende esses valores tão importantes e necessários para a nossa vida em sociedade.

Na visão de Saviani (2011) a escola existe para a promoção do saber sistematizado, devendo para tanto, oferecer condições para que este seja transmitido e assimilado, de forma gradativa, dosada e sequencial, para que, no caso da criança, ela passe a dominar o saber escolar, de forma natural, e não automatizada. Para que isso aconteça, é viável a criação, implementação, avaliação e revisão de políticas voltadas especificamente para essa fase da Educação Básica.

Muito do que existe hoje no Brasil, na Educação Infantil, é fruto de políticas públicas relacionadas à educação brasileira, com leis sobre educação, programas e

ações governamentais que regem e asseguram o acesso e permanência de todos na educação, como garante a Constituição Federal de 1988. Além da garantia, as políticas públicas visam a qualidade do ensino. Como rege o artigo 205 da Constituição Federal de 1988 “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (Brasil, 1988, n.p.)

Com base nos documentos que regem a Educação Infantil, é importante aprofundarmos o conhecimento sobre o histórico dela desde o início até os dias atuais, de modo mais específico no que se refere às contribuições da BNCC, enquanto política pública direcionada para a Educação Infantil no Brasil.

Em 20 de dezembro de 2017, foi promulgada a BNCC, como um guia fundamental para a educação no Brasil. Ela estabelece o que os estudantes devem aprender em cada fase da educação básica, da Educação Infantil ao Ensino Médio. A BNCC foi criada após amplas discussões com especialistas, educadores e a sociedade em geral, visando garantir uma educação de qualidade e equidade para todos. Essas diretrizes não ditam como o ensino deve ser ministrado, permitindo flexibilidade para adaptações locais e individuais. Sua promulgação representa um avanço importante para a educação nacional, focando na formação integral dos alunos e na atualização dos princípios educacionais do país. A BNCC é o documento referência para construção dos currículos e planejamento pedagógico dos estabelecimentos de ensino.

A BNCC está alinhada com as políticas públicas da educação ao estabelecer diretrizes nacionais para os objetivos de aprendizagem, servindo como referência para a construção dos currículos escolares, e define o que deve ser aprendido em cada etapa da educação básica, o que facilita a implementação de políticas educacionais mais consistentes e alinhadas em todo o país, promovendo a equidade e qualidade na educação.

Nesse contexto, vislumbramos discutir e compreender o que são as políticas públicas, quais foram as mudanças ocorridas, para evidenciar se o objetivo de melhorar a Educação Infantil foi atingido, e quais as contribuições dela para a Educação Infantil no Brasil. A pesquisa nos permitiu verificar se todas essas políticas públicas contribuíram e contribuem para o desenvolvimento integral das crianças de seis meses a cinco anos e onze meses de idade.

A pretensão foi a de realizarmos um estudo qualitativo, com pesquisa bibliográfica e análise de documentos que tratam da Educação Infantil, de modo especial, aqueles que regem as políticas educacionais no Brasil. Referenciamos outras bases legais que amparam a educação brasileira, e que ao longo do tempo foram elaboradas e implementadas: a LDBEN, instituída em 1996; os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de 1997 a 2000; o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) de 1998; as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), de 2010 a 2013, o Plano Nacional de Educação (PNE) instituído em 25 de junho de 2018 e a BNCC, de 2017 e 2018.

Existem as políticas públicas e muitos documentos que norteiam a educação brasileira. Mas, é preciso conhecê-los, descobrir quais foram suas contribuições e se houve mudanças a partir deles. Nesse contexto, o investimento na Educação Infantil, de modo especial na formação profissional dos docentes que atuam nessa fase da educação, é cada vez mais necessário, por fazer com que esses tornem seu exercício profissional mais eficaz e sintam-se capazes de atuar na Educação Infantil com domínio e sensatez, em toda a sua dimensão.

A afirmação acima, deve-se principalmente por que, segundo o artigo 29 da LDBEN, Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996, n.p.): “A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos e onze meses, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” Para que este seja colocado em prática, o profissional precisa ser e estar bem formado, ser sujeito conhecedor não só dos documentos que regem a Educação Infantil, mas, sobretudo, da essência que eles trazem (o que fazer, como fazer).

A escola tem como função a formação dos indivíduos, sendo assim, o governo cria medidas voltadas para a educação básica, que nada mais é, que as políticas públicas educacionais, que são um conjunto de ações governamentais relacionadas à esfera pública a fim de melhorar a qualidade do ensino no Brasil.

Retomando Saviani (2011, p. 71) para dizer o quanto é fundamental o foco no aluno, principalmente porque “O objetivo do processo pedagógico é o crescimento do aluno, logo, seus interesses devem necessariamente ser levados em conta”. Com isso, as medidas voltadas à educação devem ser criadas tendo em vista, o aluno. Isto posto, o motivo da discussão do tema, é a necessidade de, como profissional atuante

na Educação Infantil, compreender as políticas públicas educacionais acima das ações que mediam a relação entre sociedade e município.

A Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 que “Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNs), do Conselho Nacional de Educação, refere que:

Articulam-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil. Além das exigências dessas diretrizes, devem também ser observadas a legislação estadual e municipal atinentes ao assunto, bem como as normas do respectivo sistema. (Brasil, 2010, n.p.)

As DCNs orientam os sistemas municipais de ensino na elaboração de suas políticas públicas. De acordo com as Diretrizes, o objetivo da Educação Infantil é garantir à criança acesso ao processo de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagem de diferentes linguagens, assim como direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças e adultos.

Assim sendo, analisamos as políticas educacionais que orientam as ações e visam assegurar a qualidade para esta etapa da educação básica nos municípios do Brasil.

Conhecendo a pesquisadora

O início da carreira como docente aconteceu no ano 2000, no ensino fundamental, na área da matemática, em função da graduação (Licenciatura Plena em Matemática - Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Campus da cidade de Rondonópolis, estado do Mato Grosso. Ao assumir o concurso público municipal no ano de 2001, ingressei na Educação Infantil, na modalidade creche, que atende crianças de seis meses a cinco anos e onze meses.

Atuando há vários anos em sala de aula como docente, passei também em algumas ocasiões, a assumir a função de diretora e/ou coordenadora das unidades educacionais onde exerço a profissão de docente. Em 2009, assumi também o cargo de Técnico Instrumental na Secretaria Municipal de Saúde.

No ano de 2019, passei a exercer a função administrativa no Departamento de Recursos Humanos da Secretaria Municipal de Educação. No ano de 2021 até a presente data atuo como Assessora Pedagógica no Departamento de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), na cidade de Rondonópolis, MT. No exercício da minha função atual, percebi a necessidade de conhecer a fundo o que rege todo o processo de ensino e aprendizagem das crianças na faixa etária de seis meses a cinco anos e onze meses de idade, principalmente no que diz respeito ao seu desenvolvimento integral, ingressando no curso de mestrado em Educação.

Ao longo dos anos, tenho estudado, principalmente nas formações continuadas, sobre as políticas públicas educacionais, assunto presente em diversos estudos e documentos e observando os aspectos da história educacional brasileira, sociais e/ou ações ou programas governamentais cujo objetivo era auxiliar na efetivação dos direitos previstos na primeira base legal da educação brasileira: a Constituição Federal de 1988, que visa o desenvolvimento social, cultural e econômico do Brasil. Em se tratando do foco dessa pesquisa, destaca-se o artigo 6º da Constituição Federal, no qual rege que a educação é um direito social e fundamental da pessoa, garantindo, assim, o acesso à creche e pré-escolas às crianças de seis meses a cinco anos e onze meses de idade.

Objetivos

Objetivo geral

Analisar as Políticas Públicas educacionais direcionadas à Educação Infantil no Brasil sua evolução histórica e social a partir das disposições da BNCC.

Objetivos específicos

- Analisar e compreender a concepção e a evolução das políticas públicas educacionais que permeiam a educação brasileira.
- Identificar as definições, normas e políticas que constam na BNCC para a Educação Infantil e sua repercussão nessa fase da educação;
- Investigar as políticas públicas educacionais para a Educação Infantil no Brasil, para compreender a consonância com a BNCC, de modo a evidenciar a sua relação com a construção do conhecimento e o desenvolvimento integral da criança.

Definição da problemática de pesquisa

A partir do tema “as contribuições da BNCC para a Educação Infantil, enquanto política pública, a pesquisa tem o intuito de alcançar os objetivos propostos”. Diante disso, constatamos a necessidade de elaborar um roteiro de questionamentos que serviram como um guia inicial para investigar as relações entre a BNCC e as concepções da Educação Infantil enquanto políticas públicas educacionais, fornecendo uma estrutura sólida para a pesquisa e análise crítica das contribuições dessa normativa para essa etapa tão crucial da formação educacional.

Problema de pesquisa

Qual o lugar e os significados das políticas públicas educacionais da BNCC da Educação Infantil?

Questões norteadoras de pesquisa

- O que é política pública educacional em sua concepção teórica?
- O que traz as políticas públicas educacionais brasileiras previstas na Constituição Federal e na LDBEN?
- Qual a concepção da Educação Infantil e as políticas públicas para essa fase da educação?
- A BNCC está em consonância com as políticas públicas para a Educação Infantil no Brasil, analisando isso, de modo a evidenciar se esta contribuição é eficaz para a melhoria do conhecimento e para o desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil?

A pesquisa foi estruturada em 5 capítulos, além da Introdução e das Considerações Finais e das Referências. A primeira seção refere-se à Introdução, na qual apresentamos uma visão geral da dissertação. No Capítulo 1 apresentamos as Concepções e Caminhos da Metodologia, descrevendo o percurso metodológico adotado, os procedimentos utilizados para a coleta e análise de dados. No Capítulo 2 abordamos o Estado do Conhecimento, no qual apresenta-se o que já se publicou do tema em questão. No Capítulo 3 focamos nas políticas públicas educacionais, abordando aspectos legais, históricos e conceituais das políticas educacionais no país, incluindo uma análise crítica das políticas presentes na Constituição de 1988, do Plano Nacional de Educação (PNE) e outras legislações pertinentes. No Capítulo 4

exploramos temas específicos relacionados à Educação Infantil, como a legislação vigente, responsabilidades institucionais, políticas educacionais presentes na BNCC para essa etapa educacional e a situação particular da Educação Infantil no Estado de Mato Grosso. O Capítulo 5 traz os resultados da pesquisa e sua análise qualitativa, a interpretação dos dados e as implicações desses resultados para a área de estudo. Na última seção apresentamos as considerações finais da pesquisa, trazendo também uma reflexão sobre as limitações do estudo, sugestões para pesquisas futuras e a importância da prática dos resultados obtidos. Ao final, foram listadas todas as fontes bibliográficas, artigos, livros, teses e outros materiais citados e referenciados ao longo da dissertação.

1 CONCEPÇÕES E CAMINHOS DA METODOLOGIA

Neste capítulo apresentamos o percurso e procedimentos metodológicos para o desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa do tipo bibliográfica, que utiliza da análise e interpretações de fonte de informações já publicadas, como dissertações, teses, artigos, livros e periódicos, documentos oficiais e outros. Esse tipo de pesquisa apresenta como principais características a interpretação e a profundidade da realidade que se pretende conhecer mais; baseia-se em material já constituído permitindo uma busca mais ampla; utiliza como técnica de análise de conteúdo para dar um outro significado ao que se buscou e se encontrou nas fontes de pesquisa, mediante inferências; classifica os elementos que formam o objeto de estudo com uso da categorização, de forma que se possa alcançar os objetivos da pesquisa. Diante dessas considerações é que foi analisado e interpretado os documentos que tratam das políticas públicas para a Educação Infantil.

Para se desenvolver uma pesquisa científica, Pereira et al. (2018) explicam a necessidade de fazê-lo utilizando um método que auxilie a se chegar em determinado resultado (alcance dos objetivos). Trata-se de seguir um caminho ordenado / sistemático que impõe diferentes processos para se atingir um fim, demonstrando-se a verdade. “O método científico é a teoria da investigação e que esta alcança seus objetivos, de forma científica, quando cumpre ou se propõe a cumprir etapas” (Pereira et al., 2018, p. 27).

As etapas para se cumprir uma pesquisa científica, segundo Pereira et al. (2018) compreendem: o levantamento do problema e sua colocação exata, a procura de conhecimentos ou instrumentos para tentar resolvê-lo, a tentativa de solução com uso dos meios identificados (hipóteses, teorias ou técnicas ou produção de novos dados empíricos), a obtenção de uma solução exata ou mais aproximada do problema, e, a verificação da comprovação da solução. Sendo o resultado satisfatório, a pesquisa está concluída. Caso contrário, emprega-se a correção dos procedimentos adotados para solucionar o problema.

Seguindo essas etapas, de acordo com Pereira et al. (2018), foi realizado um trabalho sistemático e cuidadoso na busca de respostas às inquietações, por meio de um caminho bem delineado que conduziu à formulação de uma proposição científica, à explicação da realidade a qual nos dispusemos a investigar. Neste sentido, “Existem

diversos métodos, e cabe ao pesquisador, dependendo do objeto e da natureza da pesquisa, selecionar o método de abordagem que entender mais adequado para a sua investigação científica”, como explicam Pereira et al. (2018, p. 67).

Para Demo (1995), os caminhos da metodologia científica estabelecem o primado do método sobre a realidade social em toda a sua complexidade, seja ela qualitativa ou quantitativa. Os métodos são qualitativos, quantitativos ou mistos. “Os métodos qualitativos são aqueles nos quais é importante a interpretação por parte do pesquisador com suas opiniões sobre o fenômeno em estudo” (Pereira et al., 2018, p. 67). Por sua vez, na compreensão de Minayo,

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. [...] A diferença entre qualitativo-quantitativo é de natureza. Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatística apreendem dos fenômenos apenas a região "visível, ecológica, morfológica e concreta", a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas. (Minayo, 2001, p. 22).

Foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa, com pesquisa bibliográfica e análise de documentos. Nas palavras de Minayo (2001) é muito importante definir as técnicas de coleta e análise de dados. E quando tratar-se de uma pesquisa documental, esta consistirá em consultas a publicações atuais ou antigas, em: censos, documentos, relatórios, leis, qualquer tipo de registros de órgãos públicos (prefeitura, estado, secretarias de educação e outros). O cuidado que se deve tomar refere-se à confiabilidade da fonte, pois é esse elemento que pode trazer resultados satisfatórios, verdadeiros e coerentes com a realidade investigada.

Gil (2002, p. 44) explica que “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Com a realização da pesquisa bibliográfica será conhecido o que já se tem publicado sobre a construção do conhecimento e o desenvolvimento integral das crianças da Educação Infantil. Foram buscados livros, artigos e outras publicações científicas para recolher informações ou conhecimentos sobre o problema o qual buscamos resposta.

Dessa maneira, “A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”, expõe Gil (2002, p. 45). No

entanto, este mesmo autor chama a atenção em relação às fontes bibliográficas, a necessidade de uma bibliografia adequada para não se correr o risco de comprometer a qualidade da pesquisa, com informações muito dispersas.

Seguindo as orientações dos autores supramencionados, analisamos documentos que tratam da Educação Infantil, de modo especial, aqueles que abordam as políticas públicas educacionais para esse público, do âmbito nacional. Segundo Minayo (2001) na organização e análise de dados, devem ser deixados bem claros os procedimentos adotados, pois, a análise e interpretação dos dados requerem um tratamento diferenciado e dependem de quais procedimentos adotamos.

De acordo com Minayo (2001), a pesquisa qualitativa emprega na análise dos dados, o procedimento da categorização para classificar os elementos que formam o objeto de estudo, podendo as categorias serem estabelecidas antes, durante ou a partir da coleta de dados. A categorização, na visão da autora, ajuda nas respostas aos problemas de pesquisa, direcionado a cada categoria, aquilo que lhe é pertinente.

A princípio, elegemos as seguintes categorias de análise na pesquisa: Políticas públicas para a Educação Infantil (a); BNCC para a Educação Infantil; (b) Impacto das políticas públicas em consonância com a BNCC na Educação Infantil no Brasil (c).

Sobre as políticas públicas educacionais, a discussão teve como base as referências em Ball e Mainardes (2011), Shiroma (2011), Dias e Matos (2015), Riboli (2019) e os documentos nacionais que a caracterizam, tais como a Constituição de 1988, a LDBEN, lei nº 9.394/1996 e as Políticas Públicas no PNE para Educação Infantil. Em relação à Educação Infantil e as Diretrizes Nacionais, o principal documento foi a BNCC para a Educação Infantil. Para esta discussão sobre o Conhecimento e Desenvolvimento Integral das Crianças, realizamos uma pesquisa bibliográfica, que tratou especificamente dessa temática, e auxiliou a discernirmos os impactos das políticas públicas e da BNCC em relação a essa categoria.

1.1 Percurso da pesquisa

A análise de pesquisa qualitativa do tipo bibliográfica e documental envolveu a coleta e interpretação de informações presentes em fontes secundárias. Este método se concentrou no exame detalhado e na interpretação do conteúdo dessas fontes para compreender um fenômeno, um tema ou uma questão específica. Neste caso, a

respeito da BNCC e as concepções da Educação Infantil enquanto políticas públicas educacionais.

Severino (2013, p. 46) destaca que as diretrizes metodológicas visam provisionar ao pesquisador, elementos para uma melhor abordagem de textos, “possibilitando uma leitura mais rica e mais proveitosa”, incluindo as análises textual, temática e interpretativa, a problematização e a síntese pessoal, conforme o quadro a seguir.

Quadro 1. Diretrizes metodológicas

| Elementos | Características |
|------------------------|---|
| Análise textual | <ul style="list-style-type: none"> — Preparação do texto e leitura para compreensão geral. — Levantamento de informações sobre autor e conteúdo. — Esquematização da estrutura do texto. |
| Análise temática | <ul style="list-style-type: none"> — Identificação do tema principal e das ideias secundárias. — Reconstrução do raciocínio do autor. — Organização lógica das ideias apresentadas. |
| Análise interpretativa | <ul style="list-style-type: none"> — Contextualização do texto e do autor na área. — Explicação dos princípios filosóficos do autor. — Associação das ideias com outras relacionadas ao tema. — Postura crítica em relação ao conteúdo. |
| Problematização | <ul style="list-style-type: none"> — Discussão das questões presentes no texto. — Debate sobre questões relacionadas sugeridas pelo leitor. |
| Síntese pessoal | <ul style="list-style-type: none"> — Reformulação da mensagem com base na compreensão pessoal. — Criação de um novo texto, expressando reflexões e opiniões pessoais sobre o tema. |

Fonte: Adaptado de Severino (2013, p. 55-56).

O primeiro passo foi identificarmos e selecionarmos as fontes relevantes para o nosso tema da pesquisa, envolvendo uma busca extensiva em bases de dados, bibliotecas digitais, periódicos acadêmicos e documentos oficiais. Após a coleta realizamos a leitura e exploração das fontes selecionadas, para compreendermos o conteúdo, a identificação de conceitos-chave, argumentos e informações relevantes para a pesquisa. Organizamos e categorizamos as informações de acordo com os temas e conceitos por meio de sínteses que nos ajudaram a estruturar o conhecimento construído para essa pesquisa. Passamos à elaboração dos capítulos e da análise.

Com base em Severino (2013), realizamos a análise qualitativa com vistas a identificarmos as relações, contradições e pontos similares entre diferentes autores e documentos analisados. Com base na análise ponderamos os argumentos e conclusões que responderam aos objetivos da pesquisa, o que envolveu a interpretação crítica dos dados e a construção de um embasamento teórico real para o estudo.

De acordo com Severino (2013), a análise bibliográfica e documental tem uma ampla aplicação em pesquisas acadêmicas, ajudando a fundamentar teoricamente um estudo, a contextualizar um tema ou a identificar lacunas no conhecimento existente. Ela contribui para a compreensão aprofundada de um assunto, fornecendo informações imprescindíveis e embasamento para a construção de novos conhecimentos em relação ao nosso tema. Na análise, enfatizamos os impactos das políticas públicas e da BNCC na Educação Infantil no Brasil.

Os documentos norteadores supramencionados, encaminharam para a pesquisa documental. A partir da análise dos documentos e com as lentes das teorias que estudam a construção do conhecimento e o desenvolvimento integral das crianças, vislumbramos as ações realizadas a partir das políticas públicas e da BNCC em relação à Educação Infantil.

2. EVIDENCIANDO O ESTADO DO CONHECIMENTO

Descrevemos aqui o estado do conhecimento, ou seja, o que já se tem publicado sobre nosso tema de pesquisa, permitindo uma visão abrangente da literatura encontrada por meio de uma análise e resumo dos principais resultados. Este nos permitiu situar a pesquisa no contexto teórico encontrado, em busca de lacunas ou assuntos que foram pouco abordados, concernentes ao que foi objeto da pesquisa. Além disso, nos auxiliou a demonstrar a relevância e a contribuição da proposta da pesquisa realizada.

Quando se fala de Educação Infantil pode-se imaginar crianças realizando brincadeiras e recebendo os cuidados básicos dentro das instituições que oferecem essa primeira etapa da educação básica, como acontece nas creches. E, em se tratando de políticas públicas para essa mesma fase, é importante pensar que esse primeiro contato da criança com a experiência escolar marcará para sempre sua vida, principalmente por que é responsável pelo seu desenvolvimento integral em relação aos seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. É preciso compreendermos que

(...) promover o vínculo entre educação e assistência não significa qualificar a Educação Infantil de assistencialista. O assistencialismo, como termo vulgar, remete a práticas clientelistas e personalistas, em que os direitos sociais são encobertos por políticas que insinuam o valor da retribuição, situando as relações de ordem pública na esfera privada, ou seja, é uma forma preconceituosa de conceber o atendimento em Educação Infantil, quando se trata do segmento mais pobre da população. A educação assistencialista, assim, é aquela que exerce uma “pedagogia da submissão (Kuhlmann Júnior; Fernandes, 2021, p. 34).

Notamos a partir dessa citação, a importância de estabelecer um vínculo entre educação e assistência na Educação Infantil sem rotular a educação como assistencialista. Ela diferencia o assistencialismo, visto de forma pejorativa, de práticas educacionais que integram cuidado e ensino. O assistencialismo é descrito como práticas clientelistas que mascaram os direitos sociais, transformando questões públicas em assuntos privados. No contexto da Educação Infantil, a educação assistencialista é associada a uma abordagem que promove uma “pedagogia da submissão”, sugerindo uma visão sofrida, especialmente para as crianças mais pobres.

Dessa forma, a gestão da Educação Infantil é importante, devendo o trabalho das instituições incluírem a colaboração de cuidado e educação. E requer arranjos organizacionais que garantam atendimento oportuno, com espaço físico adequado para que as crianças se sintam seguras, com a implementação de projetos educativos direcionados para promover o desenvolvimento integral e a socialização física, emocional e intelectual das crianças, em colaboração entre escola e família.

Com a implementação da BNCC em 2017, seis direitos de aprendizagem para a primeira fase da Educação Básica foram estabelecidos, com vistas a garantir às crianças as condições necessárias ao seu pleno desenvolvimento, com ambientes de aprendizagem que lhes possibilite um papel ativo para vencer os desafios vivenciados e a construção de significados sobre si próprias e sobre o mundo. Para discutirmos as contribuições das políticas públicas e da BNCC para a Educação Infantil foi preciso construirmos o Estado do Conhecimento sobre o que já se sabe sobre o mesmo.

O estado do conhecimento ou estado da arte é um conjunto significativo de pesquisas que se apresentam na forma de dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e seminários. Para Morosini (2014), o estado do conhecimento mostra o que está em discussão em uma determinada comunidade acadêmica, tanto sobre a metodologia quanto ao desenvolvimento de escrita, para se escolher o caminho da investigação. Assim, este estudo, além de ampliar o conhecimento, foi uma maneira de encontrarmos quais as perspectivas que não foram abordadas:

No entendimento, estado do conhecimento é identificação, registro, categorização que levam 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 a sua contribuição para a presença do novo na monografia. (Morosini, 2014, p. 155).

Notamos então, a contribuição desse processo, ao introduzir conhecimentos à nossa dissertação, permitindo a inclusão de diferentes perspectivas na pesquisa, considerando o pesquisador e o campo científico com as regras que constituem o estado do conhecimento. O que significa realizar um levantamento de publicações científicas a respeito do mesmo tema o qual se pretende investigar, fazendo-o num banco de dados confiável e uma busca por meio de palavras-chave. A realização deste estudo bibliográfico teve metodologia de análise qualitativa e com enfoque

descritivo. Pesquisamos em teses e dissertações do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no período de 2018 a 2022, de acordo com o tema “as contribuições das políticas públicas e da BNCC para a Educação Infantil”, adotando os seguintes descritores: políticas públicas; Educação Infantil; BNCC.

2.1 Construção da temática da pesquisa

Para realizarmos a pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo e enfoque descritivo, definimos como local de busca um banco de dados amplo e qualificado, este é o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, por ser esta uma fundação vinculada ao Ministério da Educação do Brasil que atua na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* em todos os estados brasileiros.

Realizamos a busca no período entre 01 a 15 de julho de 2022, abrangendo teses e dissertações armazenadas no referido Catálogo, entre os anos de 2018 a 2022. Para delimitar a pesquisa, utilizamos o sistema de Procura Avançada, em que se atribuía o nome do descritor no item Busca, selecionava-se o período de tempo e em seguida os demais itens do painel de informações quantitativas para o refinamento das buscas.

A CAPES tem como orientação de busca no Catálogo: colocar as palavras-chave (descritores) entre aspas, utilizando mais de um descritor (fazer combinação), adicionar entre elas a palavra *AND* ou *OR*. Considerando a proposta de pesquisa, exploramos os seguintes descritores: 1) políticas públicas; 2) Educação Infantil; 3) BNCC. E seguindo as orientações da CAPES para as buscas, adotamos a partir dos descritores, duas combinações: “políticas públicas” *AND* “BNCC” *AND* “Educação Infantil” (combinação 1); “BNCC” *AND* “Educação Infantil” (combinação 2).

Realizamos o método de seleção dos trabalhos na seguinte ordem: 1ª) Leitura individual de todos os títulos de teses e dissertações que apareciam no resultado da pesquisa na página de busca avançada do Catálogo de Teses e Dissertações CAPES; 2ª) Seleção do trabalho cujo título mostrava-se proximidade com nosso tema de pesquisa para posterior análise; 3ª) análise do resumo do trabalho caso este estivesse disponível; leitura da introdução, da metodologia e de parte do referencial teórico do trabalho para comprovação do vínculo com a pesquisa.

2.2 Análise dos dados pesquisados

Neste item apresentamos as buscas segundo as combinações de descritores, e os trabalhos selecionados para contribuir com a abordagem ao tema.

Combinação 1: “políticas públicas” AND “BNCC” AND “Educação Infantil”. Com essa combinação, sem a filtragem de busca, o painel de informações quantitativas revelou 97 publicações ao todo encontradas: Doutorado (13); Mestrado (64); Mestrado Profissional (21).

Quadro 2. Resultados da combinação 1 (a)

| Doutorado | Mestrado | Mestrado Profissional | Total |
|-----------|----------|-----------------------|-------|
| 13 | 64 | 21 | 97 |

Fonte: Elaborada pela autora com base no catálogo de teses e dissertações (CAPES, 2022).

A partir desse primeiro quantitativo fizemos uma nova busca, selecionando no painel de opções delimitando o período 2018-2022, tendo como base o termo educação. Refinando a busca, o painel de informações quantitativas identificou 42 publicações, todas de Mestrado e Doutorado.

Quadro 3. Resultados da Combinação 1 (b)

| | | |
|--------------------------------|--|-----------------------------------|
| Mestrado e Doutorado | Descritores: “políticas públicas” AND “BNCC” AND “Educação Infantil” | Total encontrado: 42 dissertações |
| Ano: 2018 - 2022 | | |
| Área do Conhecimento: Educação | | |

Fonte: Elaborada pela autora com base no catálogo de teses e dissertações (CAPES, 2022).

O terceiro refinamento selecionamos o nome Programa - Educação, quando foram encontradas 27 dissertações.

Quadro 4. Resultados da Combinação 1 (c)

| | | |
|----------------------|--|-------------------|
| Mestrado e Doutorado | | Total encontrado: |
| Ano: 2018 - 2022 | | |

| | | |
|--|--|-----------------|
| Área do Conhecimento e do Programa: Educação | Descritores: “políticas públicas” AND “BNCC” AND “Educação Infantil” | 27 dissertações |
|--|--|-----------------|

Fonte: Elaborada pela autora com base no catálogo de teses e dissertações (CAPES, 2022).

No quadro que segue, apresentamos os títulos e respectivos anos das publicações correspondentes à combinação 1.

Quadro 5. Resultados da combinação 01

| Descritores: “políticas públicas” AND “BNCC” AND “Educação Infantil” | |
|---|------|
| Título | Ano |
| Novo ENEM e currículo do ensino médio: esvaziamento da formação das classes populares | 2018 |
| O problema da individuação e da aprendizagem numa leitura da BNCC pela filosofia da diferença | 2022 |
| Base Nacional Comum Curricular e produção de sentidos de Educação Infantil: entre contextos, disputas e esquecimentos. | 2018 |
| O debate sobre politécnica e educação integral no contexto da reforma do ensino médio e da BNCC. | 2019 |
| A educação física na construção da base nacional comum curricular (BNCC): avanços, limites e implicações políticas e pedagógicas | 2018 |
| As políticas de educação e trabalho nas prisões catarinenses: um nicho em benefício do capital. | 2019 |
| A formulação da base nacional comum curricular (BNCC) e concepções em disputa sobre o processo alfabetizador da criança (2015-2017). | 2018 |
| Mudanças e permanências na disciplina de biologia: o processo de implementação da base nacional comum curricular na rede estadual de ensino de São Paulo. | 2021 |
| A atual reforma do ensino médio no SESI/SENAI do Espírito Santo: configuração curricular dos itinerários formativos e BNCC. | 2021 |
| Fundamentos pedagógicos da base nacional comum curricular: diretrizes centrais. | 2020 |

| | |
|---|------|
| A reforma do ensino médio brasileiro de 2017 nos moldes do sistema neoliberal. | 2018 |
| Base nacional comum curricular e educação escolar de adolescentes: uma análise à luz da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural | 2020 |
| Saberes e práticas docentes como construção da identidade de professores do curso de direito da UNIMONTES. | 2021 |
| Teoria, prática e formação pedagógica no curso de pedagogia. | 2021 |
| A implementação da BNCC nas escolas da rede estadual paulista da diretoria de ensino de Santo Anastácio. | 2021 |
| A base curricular nacional comum e as implicações para a construção do currículo crítico comunicativo. | 2018 |
| Políticas públicas para formação continuada de professores do campo no âmbito do plano de ações articuladas (par): uma reflexão sobre as contradições da base nacional comum curricular (BNCC). | 2021 |
| A luta política pela diversidade na disciplina sociologia: relações étnico-raciais. | 2018 |
| A docência em fio: alinhavos sobre o profissionalismo docente na trama da BNCC. | 2021 |
| A educação científica diante dos currículos prescritos para os anos finais do ensino fundamental da educação pública de Fortaleza - CE (2011-2018). | 2018 |
| Contrarreforma do ensino médio: ações do empresariado brasileiro para uma educação da classe trabalhadora. | 2018 |
| O discurso da base nacional comum curricular: “educação é a base”. | 2020 |

Fonte: Elaborada pela autora com base no catálogo de teses e dissertações (CAPES, 2022).

Para finalizar a busca, dentre as 27 dissertações encontradas, selecionamos 05 para servir de fonte de pesquisa, sendo elas: (1) Base Nacional Comum Curricular: Impactos na organização curricular de uma unidade federal de Educação Infantil (2022); (2) Políticas públicas para a Educação Infantil: Um estudo sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na rede municipal de ensino de Londrina - PR (2019); (3) Processos e Retrocessos na Implementação da Base Nacional Comum Curricular no Município de Lages e os Desafios das Professoras que atuam na

Educação Infantil (2020); (4) Cultura digital na pré-escola: Perspectivas de desenvolvimento integral (2020); (5) As políticas curriculares contemporâneas para a Educação Infantil: Uma estratégia de governamento das infâncias (2021).

Ao final, após a seleção por título e análise das cinco pesquisas, podemos afirmar que elas discutem, sim, sobre a temática em estudo. Diante dessa constatação, passamos à busca da segunda combinação.

Combinação 2: “BNCC” AND “Educação Infantil”. Com essa combinação, sem a filtragem de busca, o painel de informações quantitativas revelou 519 publicações: Doutorado (73); Mestrado (315); Mestrado Profissional (141).

Quadro 6. Resultados da Combinação 2 (a)

| Tipo | Quantitativo |
|-----------------------|---------------------|
| Doutorado | 73 |
| Mestrado | 315 |
| Mestrado Profissional | 141 |
| Total | 519 |

Fonte: Elaborada pela autora com base no catálogo de teses e dissertações (CAPES, 2022).

A partir desse primeiro quantitativo, realizamos uma nova busca, selecionando no painel de opções: Tipo - Mestrado e Doutorado; Ano – de 2018 a 2022; Área Conhecimento - Educação. Retornando ao painel de opções e selecionando-se: Área de Concentração – Educação, e Nome Programa - Educação, e o painel de informações quantitativas revelou 96 trabalhos: Doutorado (17); Mestrado (79).

Quadro 7. Resultados da Combinação 2 (b)

| Opções de busca | Quantitativo |
|--|---------------------|
| Tipo: Mestrado; Ano: 2018 – 2022; Área de Concentração e Nome do Programa: Educação | 79 |
| Tipo: Doutorado; Ano: 2018 – 2022; Área de Concentração e Nome do Programa: Educação | 17 |
| Total encontrado | 96 |

Fonte: Elaborada pela autora com base no catálogo de teses e dissertações (CAPES, 2022).

Finalizada a busca pelo painel de opções, passamos a analisar título a título dos 96 trabalhos, com o objetivo de elegermos somente aqueles que indicariam nessa primeira análise, tratar da temática deste projeto. Pelo quantitativo encontrado, apenas 09 trabalhos estão condizentes com o nosso tema.

Quadro 8. Resultados da combinação 2 (c)

| Descritores: “BNCC” AND “Educação Infantil” | |
|--|------------|
| Título | Ano |
| Base nacional comum curricular: impactos na organização curricular de uma unidade federal de Educação Infantil. | 2022 |
| Continuidades e discontinuidades nas versões da BNCC para a Educação Infantil. | 2019 |
| Base nacional comum curricular para 4 a 6 anos: os efeitos camuflados. | 2019 |
| O desenvolvimento humano como direito e objetivo educacional no currículo da Educação Infantil. | 2021 |
| Políticas curriculares para a Educação Infantil: o caso da BNCC 2015-2017 | 2019 |
| As políticas curriculares contemporâneas para a Educação Infantil: uma estratégia de governo das infâncias. | 2021 |
| Professores de educação física na Educação Infantil e a discussão sobre a BNCC. | 2021 |
| Campos de experiência na BNCC e suas implicações na construção de um currículo para a Educação Infantil. | 2020 |
| Base nacional comum curricular e produção de sentidos de Educação Infantil: entre contextos, disputas e esquecimentos. | 2018 |

Fonte: Elaborada pela autora com base no catálogo de teses e dissertações (CAPES, 2022).

Conforme o Quadro 09, diante das buscas realizadas, selecionamos ao todo 13 dissertações que contribuiriam com a abordagem teórica. Todas elas constituíram estudo de metodologia qualitativa, sendo a maioria oriundas de universidades públicas (69%), defendidas nos anos de 2019 (31%) e 2021 (31%). Portanto, são trabalhos bem recentes.

Quadro 9. Percentual de trabalhos selecionados

| Instituição / ano | Quantidade | Em percentual aproximado |
|--------------------------|-------------------|---------------------------------|
| Universidade Pública | 09 | 69% |
| Universidade Privada | 04 | 31% |
| Ano de defesa | 2018 - 02 | 15% |
| | 2019 - 04 | 31% |
| | 2020 – 02 | 15% |
| | 2021 – 04 | 31% |
| | 2022 - 01 | 8% |

Fonte: Elaboração própria, 2022.

Finalizadas todas as buscas, analisamos os títulos das publicações com o objetivo de elegermos aquelas que indicariam nessa primeira análise, tratar da presente temática.

O título da Dissertação de Weber (2022) é: Base Nacional Comum Curricular: Impactos na organização curricular de uma Unidade Federal de Educação Infantil. Weber (2022) discutiu na dissertação a (re)construção do projeto político-pedagógico (PPP) de uma unidade de Educação Infantil localizada em uma instituição pública de ensino superior, que, em suas práticas pedagógicas, desenvolve um novo olhar para a Educação Infantil. O objetivo foi analisar as repercussões das orientações propostas pela BNCC para a Educação Infantil na organização curricular da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA).

Weber (2022) teve como base teórica os estudos de: Kishimoto (2016), Kramer (2012), Barbosa (2016), Fochi (2018), e outros. Foi realizada uma pesquisa qualitativa, com análise do PPP e, aplicação de entrevistas semiestruturadas ou questionário on-line - devido à pandemia de covid-19. O estudo conseguiu compreender o movimento realizado para a (re)construção do PPP, as adequações necessárias às limitações e potencialidades da BNCC, em forma de uma proposta que valoriza o protagonismo infantil a partir de uma interpretação desse documento, abrindo-se possibilidades de atuação sem restringir os princípios e as especificidades da Educação Infantil.

A segunda dissertação analisada tem como título: Políticas públicas para a Educação Infantil: Um estudo sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na rede municipal de ensino de Londrina - PR. Essa dissertação de Medeiros (2019) analisou e investigou as relações da BNCC para a Educação Infantil, com a política

de formação continuada para professores desta etapa, em Londrina-PR, bem como suas implicações ideológicas, sociais e culturais. A pesquisa deu-se mediante a proposta da utilização do materialismo histórico-dialético, buscando a construção de conhecimentos que superem e transformem a realidade social. O principal objetivo foi analisar as políticas curriculares para a Educação Infantil entre os anos 2015 e 2018. Para isso, utilizou-se como procedimento de estudo, a pesquisa bibliográfica e a análise dos marcos legais sobre políticas educacionais para a Educação Infantil no Brasil.

Na pesquisa de campo Medeiros (2019) realizou a análise do curso a distância sobre a BNCC, ofertado pela Secretaria Municipal Educação de Londrina aos professores da Rede Municipal de Ensino de Londrina (RMEL) em 2018, tendo também como foco as respostas dadas pelos professores na avaliação do curso sobre o que é a BNCC e como este documento impacta a prática docente. Segundo Medeiros (2019), a BNCC não contempla os elementos essenciais do processo de ensino-aprendizagem, observando-se a necessidade de formar os professores para que compreendam o contexto histórico influenciado por questões políticas e sociais na implantação de uma política pública sem deixar de adotar uma perspectiva teórica.

Analisamos a dissertação de Magner (2020), cujo título é: Processos e retrocessos na implementação da Base Nacional Comum Curricular no município de Lages e os desafios das professoras que atuam na Educação Infantil. O objetivo foi analisar o processo de implementação da BNCC na Educação Infantil no município de Lages, levando em conta como as professoras enfrentam a nova realidade no cotidiano dessa fase da Educação. Foi realizada uma pesquisa qualitativa, com a utilização de entrevistas focalizadas com oito professoras, e a realização de 24 horas de observação participante passiva em quatro CEIMs.

Magner (2020) concluiu que, para alcançar uma educação de qualidade, justa e equitativa, não é suficiente a implementação da BNCC, pois já se tem as DCNEI (2009). Carece de políticas públicas educacionais de fortalecimento dessa primeira etapa da educação básica, políticas de valorização das que atuam nessa área e investimento na formação continuada priorizando as ações pedagógicas em que a criança é entendida como o centro do processo educacional.

O título da dissertação de Cruz (2021) é “As políticas curriculares contemporâneas para a Educação Infantil: Uma estratégia de governo das infâncias”. O objetivo dessa dissertação foi analisar os deslocamentos do conceito

infância e seus modos de educá-la nas políticas curriculares contemporâneas para a etapa da Educação Infantil. Foi realizada uma pesquisa qualitativa, problematizadora e analítica, empreendendo três eixos de análise que se articulam para compreender as estratégias de governo infantil: os discursos sobre as crianças nos documentos (DCNs, BNCC); como as crianças vêm sendo alvo de investimento para evitar os riscos que podem vir a apresentar na vida em sociedade (pelas DCNEIs e BNCC); os discursos que explicitam as formas como a infância vem sendo educada, produzindo a conduta infantil (DCNEI e BNCC). Cruz (2021) concluiu sua pesquisa afirmando que foi possível destacar as estratégias de governo da infância, sendo operadas a partir de uma racionalidade neoliberal, que se (re)configura de formas diferentes nas políticas curriculares contemporâneas para a infância.

A dissertação de Souza tem como título: Base Nacional Comum Curricular e produção de sentidos de Educação Infantil: Entre contextos, disputas e esquecimentos. Souza (2018) apresentou como objetivo geral: Analisar a produção de sentidos de Educação Infantil mediante os discursos da BNCC e de gestores da secretaria municipal de educação de Santa Maria/RS. Foi realizada uma pesquisa qualitativa do tipo explicativa, com análise da BNCC mediante o Ciclo de Políticas formulado pelo sociólogo Stephen Ball (1994). Foram aplicadas entrevistas com os gestores atuantes no setor pedagógico da Secretaria Municipal de Educação. Ao final, a autora concluiu que foi possível identificar que os sentidos produzidos nos movimentos da BNCC remetem ao sentido de vertentes de uma educação tradicional, vertentes técnicas do saber fazer, articulado a uma relação curricular de “controle” – relação currículo-avaliação.

O título da dissertação de Rosa (2019) é: Continuidades e discontinuidades nas versões da BNCC para a Educação Infantil. O objetivo geral desta dissertação foi analisar as continuidades e as discontinuidades nas versões da BNCC para a Educação Infantil. Os dados foram coletados de fontes primárias - documentos oficiais do Governo, o capítulo da Educação Infantil e nos elementos introdutórios de cada versão da BNCC; e as fontes secundárias - sites, blogs e páginas de redes sociais na internet. Nas palavras da autora, constatou-se que a BNCC traz um documento curricular construído de forma contínua e democrática como dizem os discursos do MEC e da Rede do Movimento pela Base. Evidenciam-se as continuidades e as discontinuidades nas versões da BNCC para a Educação Infantil: cada versão, a intenção de formar um sujeito com uma determinada subjetividade. Segundo Rosa

(2019), a principal continuidade em todas as versões da BNCC foi a proposta de uma base curricular para a Educação Básica incluindo a Educação Infantil.

Dentre as muitas descontinuidades, Rosa (2019) expôs: a equipe de elaboração do documento; o papel do Movimento pela Base, que passa de apoiador nas primeiras versões a gerenciadores da Base na versão final; o endereçamento das capas das versões; os principais orientadores das versões e a concepção de currículo para a Educação Infantil; a organização curricular da Educação Infantil; o papel da brincadeira. Na versão final, as descontinuidades: proposta curricular alinhada ao projeto de sociedade capitalista, com a subjetividade enunciada para a criança como empreendedora de si - possibilidades de fuga e de construção de um caminho diferente, visto que professores são atores políticos capazes de tradução.

“Base Nacional Comum Curricular para 4 a 6 anos: Os efeitos camuflados” é o título da Dissertação de Ferreira (2019). Esta pesquisa partiu do problema: Quais princípios, concepções e práticas orientam a Educação Infantil de 4 a 6 anos na versão final da BNCC? O objetivo geral visou problematizar o documento da BNCC referente aos princípios, às práticas e às concepções que orientarão as propostas curriculares das crianças de 4 a 6 anos. O Arcabouço teórico teve como principais teóricos: Foucault (1998, 2004, 2015); Fischer (2001, 2011); Masschelein e Simons (2017); Arendt (2007); Larrosa (2000); Kohan (2004); Bujes (2007); Barbosa e Horn (2007, 2019); Ferreira (2016). Conclusão: O princípio pedagógico encontrado na BNCC Versão Final para Educação Infantil de 4 a 6 anos terá estratégias no foco das habilidades, as quais orientarão os currículos locais e regionais, não abrangendo, de acordo com as análises desta pesquisa, experiências curriculares de Infância.

A dissertação de Medeiros (2021) tem como título: O desenvolvimento humano como direito e objetivo educacional no currículo da Educação Infantil. O objetivo deste trabalho foi analisar o documento da Política Curricular atual (BNCC – Educação Infantil, versão de 2017), observando as regularidades sobre o sentido que é atribuído ao desenvolvimento humano e que podem dar vazão à construção de propostas curriculares atualmente, sob duas categorias: (a) o desenvolvimento humano como direito educacional; e (b) o desenvolvimento humano como objetivo curricular. Medeiros (2021) concluiu que a BNCC não aborda de forma direta, questões relacionadas às especificidades que atravessam as vivências de cada criança. O desenvolvimento humano, mesmo entendido como direito educativo e objetivo curricular, ainda está aprisionado em uma perspectiva organicista e linear, bastante

comum em modelos tradicionais de educação, o que sugere que a elaboração de currículos para a Educação Infantil pode estar direcionada para apenas um tipo de criança: aquelas que puderam se desenvolver como o esperado.

Com o título “Políticas curriculares para a Educação Infantil: O caso da BNCC 2015-2017”, a dissertação de Oliveira (2019) teve como objetivo analisar as políticas curriculares para a Educação Infantil com destaque para a BNCC no período de 2015-2017, dando ênfase aos princípios de competências, habilidades e avaliação. E partiu dos questionamentos: Qual o papel do Estado na construção de políticas curriculares para Educação Infantil até a constituição da BNCC? Qual a influência dos organismos internacionais, especialmente o Banco Mundial nas determinações quanto às políticas curriculares nacionais? O que propõe a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil, principalmente no campo de competências, habilidades e avaliação?

Oliveira (2019) desenvolveu uma pesquisa qualitativa, com análise documental, sendo as fontes primárias: o documento da BNCC nas suas versões preliminares I, II e III e IV, LDBEN, nº 9.394/96, Constituição Federal (CF) de 1988, PNE, lei nº 13.005/2014, DCNEI de 1999 e 2009, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RNCEI) de 1999 e documentos do Banco Mundial (BM) de 1996, 2011 e 2017. Conclusões: As políticas curriculares para essa etapa educacional estão notadamente em movimento sob os imperativos e interesses do mercado. Por outro lado, encontram-se a construção de uma política não por via única, mas uma política para a Educação Infantil que se constrói por meio do enfrentamento e mobilização social via disputas, embates, conflitos e lutas para garantir o seu objetivo central, que é a formação humana de todos os bebês e crianças pequenas.

A dissertação desenvolvida por Liz (2021) tem como título: Professores de Educação Física na Educação Infantil e a discussão sobre a BNCC. O objetivo geral desta dissertação foi investigar como as professoras e os professores de Ensino Fundamental – EF que atuam na Educação Infantil – EI têm percebido o processo de implementação da BNCC e a modificação/construção dos documentos/diretrizes já existentes na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis - RMEF. Foi realizada uma pesquisa qualitativa, do tipo descritiva-exploratória que se valeu da pesquisa bibliográfica, da análise documental (produzidos pela RMEF) e da análise documental e entrevista semiestruturada com 14 professoras/es que atuam na EF na Educação Infantil na RMEF.

Liz (2021) concluiu que o processo de implementação da BNCC na Educação Infantil da RMEF encontrou resistência, sendo a documentação construída coletivamente a principal referência para a prática pedagógica. Os entrevistados consideram o processo de participação na implementação sob duas perspectivas: o caminho da RMEF foi acertado, pois garantiu a continuidade da utilização e legitimação da documentação pedagógica e o processo poderia ter sido implementado nas formações continuadas ou espaços que permitiriam maior adesão de professores e professoras.

“Campos de experiência na BNCC e suas implicações na construção de um currículo para a Educação Infantil” é o título da dissertação de Ghidini (2020). O objetivo dessa pesquisa foi analisar as potencialidades e possibilidades dos Campos de Experiência na garantia dos direitos de aprendizagem das crianças na Educação Infantil. Foi realizada uma pesquisa qualitativa, com análise de produções bibliográficas e documental (BNCC e BNCC-Educação Infantil e as Diretrizes que tratam da Educação Infantil). As principais referências foram: Agostinho (2014); Sarmiento (2004, 2008, 2011, 2013, 2015); Marchi (2010); Dewey (1959, 1976, 2002); Aranha (2006); Finco (2015) e Fochi (2015). Conclusão: a BNCC-Educação apresenta uma orientação para as propostas da Educação Infantil que, condicionadas à compreensão de infância, de experiência e de um currículo articulado com os potenciais do cotidiano da escola, podem garantir os direitos das crianças pequenas.

O título da dissertação de Silva (2021) é “As Diretrizes Curriculares do município de Andradina-SP e a Base Nacional Comum Curricular na percepção dos(as) profissionais da Educação Infantil”. O principal objetivo deste trabalho foi analisar as relações da BNCC para a Educação Infantil com a construção e a implantação do Currículo Paulista e das Diretrizes Municipais de Andradina, São Paulo, suas implicações ideológicas, sociais, culturais e a formação de professores. Foi realizada uma investigação qualitativa do tipo bibliográfica, com análise de documentos (DCNs para a Educação Infantil; o Currículo Paulista da Educação Infantil; a BNCC e as políticas curriculares nacionais da Educação Infantil nos anos 1990 e 2000). Num segundo momento fez uma pesquisa de campo junto aos coordenadores pedagógicos e às educadoras da Educação Infantil da rede municipal de Andradina, com uso da técnica de grupo focal, com uso do Google Meet; as informações foram analisadas seguindo as orientações da Análise de Conteúdo de Bardin (2016).

Segundo Silva (2021), a formação continuada da rede municipal está voltada para a apropriação da BNCC, com forte influência de Organizações Não Governamentais (ONGs) financiadas por grupos privados, incluindo materiais prontos e formação de formadores locais para disseminar as competências e habilidades da BNCC. As Diretrizes Municipais e o Currículo Paulista foram elaborados com base nos pressupostos da BNCC. As educadoras infantis e as coordenadoras pedagógicas percebem a BNCC como proposição de um currículo comum para sanar as desigualdades educacionais do país, consideram que a mesma tem “força de lei” e precisa ser seguida em razão da sua cobrança nas avaliações externas. Concluiu-se que há pleno alinhamento das Diretrizes Curriculares Municipais com o Currículo Paulista e a BNCC, o que demonstra a ausência de autonomia local e ruptura com parcela das políticas educacionais desenvolvidas nos anos 2000.

Com o título “Políticas para a Educação Infantil: O lugar da consciência fonológica na Base Nacional Comum Curricular”, Mello (2018) analisou de que forma a consciência fonológica está inserida na BNCC para a Educação Infantil na perspectiva de contribuir com o desenvolvimento posterior da leitura e escrita. Buscou também a interpretação das políticas públicas educacionais, sobre os “investimentos” e mudanças nas normas que norteiam o âmbito educacional. A pesquisa foi baseada nos princípios da metodologia histórico-crítica, para mostrar as possíveis contradições entre a legislação e a prática escolar, e levantar os aspectos históricos constituintes da temática.

Mello (2018) delineou a pesquisa de forma teórica, bibliográfica e documental, com enfoque qualitativo, com a análise de conteúdos para a descrição, compreensão e interpretação dos materiais encontrados. Mello (2018) concluiu que a BNCC para Educação Infantil insere algumas experiências de Consciência Fonológica nos seus preceitos. No entanto, o faz de forma sutil, com pobreza de conteúdo, não utilizando a denominação e o conceito. Segundo a autora, as Políticas Públicas Educacionais ainda necessitam sair dos documentos e adentrar ao ambiente escolar. Da mesma forma, muitos conceitos, ainda precisam ser inseridos nestas políticas, pois, as políticas educacionais são marcadas pelas reformas constantes, pela descontinuidade e pela falta de recursos e investimentos em formação, infraestrutura, valorização profissional, entre outros.

A dissertação de Fagundes (2020) tem como título: “BNCC e Educação Infantil: Análise do Processo de Produção de Texto”. O objetivo dessa pesquisa foi analisar o

processo de produção do texto da BNCC para a Educação Infantil. Por meio de uma análise documental, foram analisadas a 1ª, 2ª, 3ª versão e também a versão final da BNCC. Também foram realizadas entrevistas com uma especialista e uma assessora que participaram da elaboração e da sistematização da 1ª e 2ª versão da BNCC para a Educação Infantil. Foi utilizada a metodologia de análise crítica do discurso desenvolvida por Fairclough (2001). Os resultados da pesquisa de Fagundes (2020) indicam que o processo de construção de texto da BNCC em sua 1ª e 2ª versão denotam um caráter mais democrático, uma vez que contou com um número maior de contribuições, com a equipe de especialistas e assessores, e também com contribuições de associações científicas, movimentos sociais, universidades e leitores críticos, estando mais em concordância com os consensos que a área da Educação Infantil foi construindo ao longo dos anos.

Segundo Fagundes (2020), a 3ª versão e a versão final da BNCC indicam ruptura na sistemática da construção da BNCC, na qual houve um afastamento da equipe de assessores e especialistas, e a nova equipe foi formada por atores com vinculação na defesa de uma perspectiva gerencial para educação, estando pautada nos interesses da classe empresarial, representadas tanto pelos “Todos pela Educação” como pelo “Movimento pela Base Nacional” (MBNC). A versão final trouxe uma nova concepção de currículo para a Educação Infantil que sinaliza os impactos que podem ocorrer nas práticas educativas da Educação Infantil, tais como: a possibilidade de os Campos de Experiência serem tomados como disciplina, que o currículo seja concebido enquanto documento prescritivo, a centralidade no processo de aquisição da linguagem escrita e indícios da implementação de avaliação em larga escala para esta etapa.

A quantidade de publicações (14) selecionadas bem como a abordagem de cada uma e seus resultados, vão ao encontro do que ensina Morosini (2014) sobre a importância do estado de arte, que é fazer com que o pesquisador busque o que se tem produzido no seu campo disciplinar, de modo mais específico, que pode contribuir como fonte de sua pesquisa. Além disso, Morosini (2014) explica que esse procedimento muito auxilia na ruptura ou ampliação de conceitos e pré-conceitos sobre o assunto que se aborda, pelos indicadores que tornam possível esse entendimento, como: as palavras-chaves utilizadas nas buscas, tipos de estudo e os outros condicionantes que utilizamos até chegarmos às 14 publicações.

As publicações selecionadas têm em comum a BNCC e a Educação Infantil, e alguns elementos, como o reconhecimento da importância da BNCC no que se refere às orientações das políticas educacionais da educação básica, análise crítica da BNCC na forma que é interpretada, o impacto da BNCC nas práticas pedagógicas, o contexto político e ideológico que envolve a BNCC, como a BNCC e outros documentos moldam a Educação Infantil, e outros.

Entretanto, apesar da visão abrangente entre a BNCC e a Educação Infantil, essas publicações apresentam lacunas, dentre as quais observamos: ausência de informações sobre a avaliação e o monitoramento das crianças mediante implementação da BNCC na Educação Infantil; falta de foco na implementação e impactos da BNCC em perspectivas regionais; ausência da análise de efeitos a longo prazo da BNCC no desenvolvimento das crianças e no desempenho escolar; análise dos impactos na formação e na prática docente e também dos professores da Educação Infantil; domínio da BNCC em relação à outras políticas curriculares. Essas lacunas podem enriquecer nossa abordagem e compreensão do que nos propusemos a dissertar.

A lacuna reside na escassez de dados detalhados sobre como a BNCC é avaliada e monitorada em relação ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças na Educação Infantil. Esse acompanhamento é imprescindível para compreender o impacto e a eficácia das diretrizes curriculares estabelecidas pela BNCC, permitindo uma análise mais precisa do progresso educacional das crianças. A necessidade de explorar a aplicação da BNCC em perspectivas regionais é evidente, considerando a diversidade cultural, socioeconômica e geográfica do Brasil. Tal análise contextualizada ajudaria a compreender como as diretrizes curriculares são adaptadas, incorporadas e aplicadas em diferentes ambientes e contextos educacionais regionais, respeitando suas singularidades.

A ausência de análises sobre os efeitos a longo prazo da BNCC no desenvolvimento das crianças e em seu desempenho escolar ao longo de sua trajetória educacional representa uma lacuna crítica. Compreender como as diretrizes curriculares impactam a curto prazo e ao longo do percurso educativo das crianças, é essencial para avaliar a eficácia da BNCC em promover um aprendizado significativo e contínuo.

A necessidade de entender como a BNCC influencia a formação e a prática dos professores que atuam na Educação Infantil é crucial. Investigar de que forma as

diretrizes curriculares afetam a abordagem pedagógica, metodologias de ensino e práticas docentes permite avaliar como os professores interpretam, incorporam e aplicam as orientações da BNCC em sua atuação educacional, além de identificar possíveis desafios ou demandas de capacitação.

Compreender como a BNCC se relaciona e se integra com outras políticas curriculares existentes é fundamental. Investigar a coerência, complementaridade e possíveis conflitos entre a BNCC e outras diretrizes curriculares vigentes proporciona uma visão mais abrangente e clara sobre como essas políticas se alinham ou se contradizem, possibilitando uma implementação mais eficiente e consistente no contexto educacional brasileiro.

3. POLÍTICAS PÚBLICAS

Este capítulo aborda a definição em relação às políticas públicas e os aspectos legais referentes às Políticas Públicas Educacionais, destacando-se os conceitos e a apresentação destas políticas previstas pela Constituição Federal de 1988, as relacionadas à LDBEN, ao PNE e ao PNE para a Educação Infantil. Essa ênfase decorre da nossa percepção da importância das políticas públicas na garantia do acesso à educação de qualidade para todas as crianças, e a possibilidade de uma análise mais aprofundada sobre como ela pode inovar a prática docente, de modo especial, da Educação Infantil.

3.1 Fundamentação legal e conceitual das políticas públicas

É inegável o quanto as políticas públicas têm sido importantes no desenvolvimento de programas educacionais e medidas que transformaram a vida de muitos estudantes. O mesmo em relação às políticas públicas voltadas para outros direitos das pessoas e da sociedade como um todo. Para discutir as políticas públicas educacionais, faz-se necessário compreendermos o conceito do termo políticas. De acordo com Dias e Matos (2015), as terminologias ‘políticas’ e ‘políticas públicas’ relacionam-se com o poder social, ainda que a primeira seja mais ampla e a segunda, corresponda a soluções mais específicas sobre como administrar os assuntos públicos mediante ações governamentais.

Os assuntos públicos são administrados de modo geral pela estrutura do Estado, dividido em três poderes, cada um com suas especificidades: Executivo (sanciona e executa as leis criadas e aprovadas pelo legislativo; coloca as políticas públicas em prática), Legislativo (faz e aprova as leis, fiscaliza o poder executivo; define as políticas públicas) e Judiciário (responsável pela paz social e pela aplicação das leis, normas e costumes, e por julgar os conflitos; declara a legalidade das políticas públicas). O Estado, com a participação dos três poderes, é responsável pelo planejamento, pela criação e a execução das políticas públicas, visando o bem-estar da sociedade. De acordo com Ball e Mainardes (2011)

O Estado é um dos principais lugares da política e um dos principais atores políticos. Em seu sentido mais simples, a política é uma declaração de algum tipo – ou ao menos uma decisão sobre como fazer coisas no sentido de “ter” uma política -, mas que pode ser puramente simbólica, ou seja, mostrar que

há uma política ou que uma política foi formulada. (Ball; Mainardes, 2011, p. 14).

A princípio pode parecer tudo muito confuso, no entanto, a política é um caminho para a prática de uma ação que favoreça o bem (social) comum, implicando decisão política. E, “O Estado é objeto da ação quando partem da sociedade civil iniciativas que visam influenciar de alguma forma a ação do Estado”, afirmam Dias e Matos (2015, p. 03). A política, quando relacionada às políticas públicas, constitui-se como atividade criada para sanar os problemas ou conflitos de interesses encontrados na sociedade ou em determinados grupos sociais de forma a transformá-los mediante condições ordenadas pelo poder e ação do Estado, cabendo a este fenômeno político, o compromisso com a garantia dos direitos pertinentes ao assunto, ao atendimento de uma demanda, de determinados interesses.

Rua (2009, p. 15) lembra que os interesses podem ser “valor considerado importante, útil ou vantajoso, moral, social ou materialmente”. Os interesses podem resultar de necessidades materiais ou ideais, independentemente do tamanho do grupo que se pretenda atender, pois, seja qual for a política pública, o fato de ser pública já lhe confere o caráter jurídico - que não deixa de ser coação. E sobre a administração de conflitos, esta autora afirma que esta,

(...) pode ser obtida por dois meios: a coerção e a política. A coerção consiste na ação de reprimir, de refrear. Na política corresponde à força exercida pelo Estado para fazer valer o direito. Como a aplicação da força pode gerar reações, o custo da coerção pode ser muito elevado, e o seu uso, demasiado desgastante para quem a aplica (Rua, 2009, p. 16-17).

Daí a necessidade da sociedade em recorrer sempre à política, que busca, mediante um conjunto de procedimentos formais e informais que expressam relações de poder, implementar soluções pacíficas dos conflitos quanto aos bens públicos (Rua, 2009). Dias e Matos (2015) explicam que o Estado abrange a totalidade da sociedade política, juridicamente organizada sobre determinado território, enquanto o governo refere-se especificamente à organização de poder que está a serviço do Estado, administrando por algum tempo suas as ações, em nível federal, estadual e municipal.

Sobre o conceito de políticas públicas, Souza (2006), afirma que não existe um conceito único, e apresenta a definição do termo na visão de cinco autores:

Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas e Lynn (1980), como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue o mesmo veio: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”. A definição mais conhecida continua sendo a de Laswell, ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz (Souza, 2006, p. 24).

Esses conceitos nos remetem a compreender que o principal objetivo das políticas públicas, é resolver um problema por meio de um conjunto de decisões interligadas, geralmente com um conjunto de diversas ações muito bem selecionadas, e projetos que compõem um programa social, voltadas à gestão de serviços sociais, como a saúde e a educação, a desigualdade social, assistência social e outros.

Dessa forma, a implementação de políticas públicas sugere um processo de transformação de conceitos e conjunto de intenções governamentais em ações concretas a serem desenvolvidas e desempenhadas por outros atores, em consonância com aquilo que rege o programa ou projeto implementado pelo Estado (Dias; Matos, 2015). No entanto, conforme expõe Saviani (2011), para que a transformação aconteça, faz-se necessário um compromisso político transformador. Para este mesmo autor, não pode haver nenhum tipo de romantismo em relação ao compromisso político com a educação.

Por isso, “a identificação dos fins implica imediatamente competência política e mediamente competência técnica; a elaboração dos métodos para atingi-los implica, por sua vez, imediatamente competência técnica e mediamente competência política”, explica Saviani (2011, p. 55). O que significa criar, implementar, acompanhar, avaliar uma política pública com um conjunto muito bem articulado de fins e formas de alcançá-los, sem nenhum tipo de imaginação ou presunção. É preciso “acumular forças, unificar as lutas, visando a consolidar os avanços e tornar irreversíveis as conquistas feitas” (idem, p. 55).

Em suma, ainda que o poder caiba ao Estado, para que ele o exerça há de se considerar algumas dimensões importantes, como: a definição e manutenção daquilo que é prioridade em relação às demandas, o direcionamento de recursos onde a necessidade é mais real e urgente, inovar quando as políticas anteriores mostrarem falhas ou ultrapassadas, observar as perdas – impondo-as aos grupos mais poderosos, assegurar a implementação das políticas públicas após a decisão por elas,

manter os compromissos assumidos para assegurar o bem comum e não o interesse de alguns, e outras (Dias; Matos, 2015).

As políticas públicas são “as ações compreendidas ou não pelos governos que deveriam estabelecer condições de equidade no convívio social, tendo por objetivo dar condições para que todos possam atingir uma melhoria da qualidade de vida compatível com a dignidade humana”, explicam Dias e Matos (2015, p. 12). Porém, cabe aos governos (federal, estadual, municipal), garantir que as ações do Estado alcancem seus objetivos, mediante mecanismos legais sem prejuízos a outros, num prazo determinado.

Pode parecer contraditório duas falas em relação aos prejuízos. Dias e Matos (2015) diferem sobre isso, ao dizerem que prevalece o bem comum, e, em caso de prejuízo, que esse seja do lado do poder, enquanto adiante afirmam que ninguém sofre prejuízo algum. Com isso, pode-se admitir que as políticas públicas sejam criadas para corrigir as “injustiças sociais”. E para fazê-lo, segundo Ball e Mainarde (2011), é preciso antes reconhecê-las e depois, elaborar formas de enfrentá-las. O que significa redistribuir os recursos, investindo nas demandas, que são os problemas não resolvidos, sejam eles recorrentes ou não.

Sobre as demandas, Rua (2009) explica que as demandas da sociedade exigem decisões rápidas e imediatistas. No entanto, é importante que ao elaborar uma política pública, que essa ação considere que as decisões sejam tomadas segundo exigem os problemas. O que significa, ao elaborar uma política pública, que sejam propostas ações aplicáveis de acordo com o tempo em que se precisa de respostas. E que sejam ações as mais eficazes possível, porque envolvem os atores e recursos.

A respeito das decisões, Rua (2009) explica que elas representam um aglomerado de intenções para se solucionar um problema, e se expressam em determinações legais como decretos, resoluções e outras. A estudiosa expõe que o fato de existirem os meios legais, não se pode afirmar que há garantia de que as ações atendam à demanda que as originou. E ainda, que o conteúdo da decisão e o resultado de sua implementação estejam vinculados, o que sugere que nem todos os objetivos de um programa sejam alcançados, ou, a solução planejada não se efetivou.

No quadro abaixo, Rua (2009) esclarece as diferenças entre política pública e decisão política.

Quadro 10. Política pública e decisão política

| Política pública | Decisão política |
|---|--|
| De modo geral envolve mais do que uma decisão e requer diversas ações estrategicamente selecionadas para implementar as decisões tomadas. | Corresponde a uma escolha dentre um conjunto de possíveis alternativas, conforme a hierarquia das preferências dos atores envolvidos, expressando – em maior ou menor grau – uma certa adequação entre os fins pretendidos e os meios disponíveis. |

Fonte: Rua (2009, p. 19)

Diante disso, compreendemos que uma política pública implica decisão política, no entanto, nem toda decisão política constitui-se numa política pública. Na visão de Rua (2009), os problemas a serem resolvidos precisam ser específicos e pontuais, devendo ser abordados com a fundamentação técnica adequada de uma alternativa. Mas, é preciso considerar que toda e qualquer ação envolve relações de poder, o que poderia sugerir, no caso de um programa de política pública educacional, ser politicamente inviável. E isso poderia acontecer em qualquer etapa de sua implementação.

Souza (2006) fundamenta-se na teoria de Theodor Lowi (1964, 1972) ao apresentar os quatro principais tipos de políticas públicas. O primeiro formato refere-se às políticas distributivas, caracterizadas por decisões governamentais que não consideram a escassez de recursos, priorizando certos grupos ou regiões em detrimento do todo, gerando impactos mais individuais do que universais. Em contrapartida, as políticas regulatórias, o segundo formato, são mais visíveis ao público, envolvendo burocracia, políticos e grupos de interesse. Já as políticas redistributivas, o terceiro tipo, afetam um maior número de pessoas, impondo perdas concretas a curto prazo para alguns grupos sociais, enquanto oferecem ganhos futuros incertos para outros. Essas políticas incluem sistemas tributários e previdenciários, sendo as mais desafiadoras de serem implementadas. Por fim, as políticas constitutivas, o quarto tipo, estão relacionadas aos procedimentos. Cada uma dessas abordagens de políticas públicas gera diferentes pontos de apoio e de resistência, operando de maneira distinta dentro do sistema político.

Além desses formatos, as políticas públicas apresentam um ciclo deliberativo constituído por seis estágios: definição de agenda, identificação de alternativas, avaliação das opções, seleção das opções, implementação e avaliação. Para Riboli (2021), a compreensão de políticas públicas, se apresenta da seguinte forma:

As políticas públicas, em uma dimensão geral, significam o conjunto de ações de natureza estatal que tem como propósito assegurar a efetivação do bem-estar da população, contemplando o interesse público. Elas são as responsáveis pela ligação entre o Estado e a sociedade e decorrem de decisões políticas de governo. Podem ter origem constitucional ou em outras leis. Elas direcionam as ações dos governos, orientando um planejamento e seu desdobramento até a sua efetivação aos beneficiários. (Riboli, 2021, p. 207).

As políticas públicas, conforme a definição acima citada, significam um conjunto de ações do Estado com o intuito de assegurar o bem-estar do seu povo, sendo responsáveis por dar materialidade à ação estatal a seus indivíduos enquanto aquele que recebe algum benefício. Elas podem ter como natureza jurídica o nascedouro constitucional ou em norma infraconstitucional. Em conformidade com Riboli (2021), referente às políticas públicas, alguns pontos merecem destaque:

A ideia do governo em ação, a análise dessas ações governamentais, a possibilidade de serem propostas mudanças de direção no andamento dessas ações permite compreender o porquê de ser adotada determinado curso das ações em detrimento de outro. Em síntese, refere-se às mudanças que podem ocorrer no mundo real, decorrentes das escolhas formuladas pelos governos que manifestam o resultado de seus propósitos através de programas e ações. (Riboli, 2021, p. 205).

Na Figura 1, Rua (2009) apresenta o ciclo de políticas públicas, porém, com atividades melhor elaboradas entre um estágio e outro.

Figura 1. Ciclo de políticas públicas



Fonte: Adaptada de Rua (2009, p. 36).

O diferencial neste ciclo está na forma como o problema é visto, a proposição de alternativas para a tomada de decisão, o monitoramento da implementação da política pública seguido da avaliação e possível ajuste. Os entremeios entre um estágio e outro podem fazer toda a diferença para se conseguir resolver o problema de origem a todas as ações. Este é necessariamente o caminho para a superação dos problemas com a criação e implementação de políticas públicas. No entanto, como argumenta Saviani (2008), as políticas educacionais nem sempre apresentaram uma continuidade – característica necessária ao bom andamento e alcance de melhores resultados.

3.2 As políticas públicas educacionais

Saviani (2008) explica que o ponto central da educação brasileira teve início (real) com a Constituição de 1988, que provocou diversas reformas a partir de 1990, como a LDBEN de 1996 e o Plano Nacional de Educação, aprovado em janeiro de 2001. Esse pedagogo, filósofo e professor brasileiro faz as seguintes colocações a respeito da descontinuidade que travaram ou impediram avanços mais significativos na educação em nosso País:

A marca da descontinuidade na política de educação atual faz-se presente na meta, sempre adiada, de eliminação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental. O Brasil chegou ao final do século XX sem resolver um problema (...): a universalização do ensino fundamental, com a consequente erradicação do analfabetismo. Para enfrentar esse problema, a Constituição de 1988 previu, nas disposições transitórias, que o Poder Público nas suas três instâncias (a União, os estados e os municípios) deveriam, pelos dez anos seguintes, destinar 50% do orçamento educacional para essa dupla finalidade. Isso não foi feito. Quando esse prazo estava vencendo, o governo criou o FUNDEF, com prazo de mais dez anos para essa mesma finalidade; e a LDB, por sua vez, instituiu a década da educação; seguiu-se a aprovação, em 2001, do Plano Nacional de Educação, que também se estenderia por dez anos. No final do ano passado, ao se esgotarem os dez anos do prazo do FUNDEF, foi instituído o FUNDEB, com prazo de 14 anos, ou seja, até 2020. Agora, quando mais da metade do tempo do PNE já passou, vem um novo Plano, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) estabelecer um novo prazo, desta vez de quinze anos, projetando a solução do problema para 2022. Nesse diapasão, já podemos conjecturar sobre um novo Plano que será lançado em 2022 prevendo, quem sabe, mais 20 anos para resolver o mesmo problema. (Saviani, 2008, p. 12)

O que notamos em todo o discurso de Saviani (2008) é uma verdade que raramente é tratada quando se pensa numa nova política educacional, numa nova política pública que dê continuidade ao que já se havia planejado realizar. Isso

significa: avaliar o que se propôs, levantar as causas que emperraram as propostas, realinhar as estratégias para alcançar os objetivos pretendidos. Tudo isso demanda uma atenção total durante todo o processo de criação, implementação e acompanhamento das políticas públicas para a educação.

Na visão de Saviani (2008), os planos criados para alavancar a qualidade e a equidade na educação brasileira deveriam ser pensados e implementados como uma medida de impacto imediato, e não em longo prazo. Principalmente porque as transformações que ocorrem na sociedade apresentam uma velocidade muito diferente do que se planeja a Educação. Trata-se de, enquanto se implementa determinada proposta de política pública, avaliar o que já precisa ser reestruturado, alterado, dando continuidade ao que se pretende, sem a necessidade de criar uma nova proposta. Considerando sempre, até que ponto a proposta alinha o real ao ideal.

As críticas de Saviani (2008) não ficam em torno somente dessas revelações, mas trazem propostas que poderiam ser consideradas, como faz ao se referir, por exemplo, ao Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB.

Em lugar de aplicar provas nacionais em crianças de 6 a 8 anos, o que cabe ao Estado fazer é equipar adequadamente as escolas e dotá-las de professores com formação obtida em cursos de longa duração, com salários gratificantes, compatíveis com seu alto valor social. Isso permitirá transformar as escolas em ambientes estimulantes, nos quais as crianças, nelas permanecendo em jornada de tempo integral, não terão como fracassar; não terão como não aprender. Seu êxito será resultado de um trabalho pedagógico desenvolvido seriamente, próprio de profissionais bem preparados e que acreditam na relevância do papel que desempenham na sociedade, sendo remunerados à altura de sua importância social. Creio ter indicado, de modo sucinto, o caminho pelo qual poderemos superar os limites da política educacional brasileira, abrindo-lhe novas perspectivas. (Saviani, 2008, p. 16).

Em se tratando de superação de limites, é interessante referenciarmos a contribuição do educador e filósofo Paulo Freire na educação brasileira. Suas obras revolucionaram e contribuíram com grande parte do que ainda hoje temos nas escolas, principalmente em favor dos trabalhadores. Propulsor de um movimento educativo ímpar, Freire influenciou na recriação de propostas para humanizar o que tínhamos como ofertas para a formação do povo brasileiro.

Em tempos incertos, a adoção de propostas pedagógicas que permitam recriar os processos e as ações educativas ao longo da vida podem ser um caminho capaz de ir construindo e reconstruindo espaços de convivência e de transformações entre os diferentes. As experiências vividas podem oferecer sentido para o estabelecimento de novas relações na busca da

humanização do sujeito social e individual. Talvez tenha sido as inúmeras e diversificadas experiências vividas por Freire que o ajudaram a ir ampliando a sua humanidade. Que contribuíram para ir construindo novas formas de pensar e de atuar no mundo. Com efeito, no final dos anos 90, Freire dotando-se de novas experiências adquiridas enquanto Secretário de Educação do Estado de São Paulo – um Estado complexo e desafiante em termos dos inúmeros problemas socioeconômicos e políticos e das diferentes construções culturais que ali se interagem e se diferem – ampliou os seus escritos e suas reflexões sobre os problemas emergentes dessa sociedade multicultural e pós-moderna. (Guerra; Prestes; Gomes, 2023, p. 03).

Reconhecido como Patrono da Educação Brasileira, Paulo Freire fez com que o universo de líderes da educação voltasse o olhar para aqueles que necessitavam ao menos da alfabetização, de modo especial, os adultos, a partir de suas experiências, do cotidiano.

Da observação e preocupação com as necessidades em prover uma educação com equidade e qualidade é que se criam as políticas públicas e tenta-se resolver os problemas detectados. A Escola, como instituição que educa e forma cidadãos para atuarem criticamente e com autonomia na sociedade, se reinventa a cada política pública implementada, criada em função daquilo que ainda a educação não conseguiu alcançar, que está à sua margem.

Na visão de Guerra, Prestes e Gomes (2023), diversos setores historicamente explorados, oprimidos e marginalizados buscam reconhecimento e transformação, o que se reflete na emergência de novas narrativas. Esses relatos, representados por diferentes perspectivas de classe, etnia e gênero, atualmente moldam o tecido social e individual, buscando uma cidadania plena e autônoma. São expressões de lutas e narrativas que almejam promover uma convivência pacífica e autêntica entre as diversas camadas sociais.

As políticas públicas são criadas para alinhar e transformar as diferenças, para tornar as escolas um lugar de educação para todos, como prevê a nossa Constituição. Smarjassi e Arzani (2021) explicam que as políticas públicas em Educação se referem aos programas ou ações elaboradas pelo Governo para a efetivação dos direitos previstos na Constituição Federal de 1988, com o principal objetivo de colocar em prática as medidas que garantam o acesso à educação para todos os indivíduos brasileiros.

Nelas estão contidos dispositivos que garantem a Educação a todos, bem como a avaliação e ajuda na melhoria da qualidade do ensino no país. A partir dessa definição de políticas públicas educacionais, é preciso avaliar criticamente em que medida, no que se refere a direito à Educação, elas têm

sido concretizadas, isto é, se de fato têm sido corporificadas. (Smarjassi; Arzani, 2021, p. 1).

Os estudiosos acima referenciados recomendam a necessidade de observar se de fato as políticas públicas educacionais têm garantido o acesso e a permanência de todos os indivíduos à educação, de modo especial, a educação básica, com a qualidade requerida nos textos legais. Para tanto, aconselham um estudo sobre o histórico da legislação brasileira e as tendências contemporâneas das políticas educacionais.

O que podemos observar no Brasil, conforme expõem Smarjassi e Arzani (2021) é ainda a desigualdade, fruto da segregação educacional, que recai principalmente sobre os alunos das classes menos favorecidas. Na visão desses pesquisadores, mesmo com as políticas públicas educacionais mais contemporâneas e os avanços que elas representam, a desigualdade permanece. O principal motivo desse problema decorre de políticas públicas nacionais que não consideram em suas formulações, as diversidades entre estados e regiões. O que significa garantir o acesso, mas não a qualidade da educação.

De início, “As políticas públicas foram instituídas no Brasil em seu caráter tardio e incompleto e a repercussão desse processo no que se refere ao direito à educação”, afirmam Smarjassi e Arzani (2021, p. 1). O fundamento desta afirmação está na compreensão de que a educação inclui o acesso à igualdade econômica e social, sendo intrínsecos a este, o acesso aos bens culturais, sociais e até mesmo econômicos - o que passou a ser compreendido somente em meados do século XX.

De acordo com Smarjassi e Arzani (2021), a educação pública e gratuita, como direito social, estava prevista desde a promulgação da Constituição Política do Império do Brasil em 1834, no entanto, somente para a instrução primária. Ainda assim, não trouxe resultados satisfatórios, por dar esta responsabilidade às províncias, administradas pelas Assembleias Legislativas Provinciais, caracterizando assim, a descentralização da educação. Castanha (2007) contribui ao explicar que:

Para a maioria dos historiadores a descentralização fragmentou os poucos projetos e recursos existentes, contribuindo para a proliferação de leis contraditórias, e na prática pôs por terra a instrução elementar no Brasil imperial. O Ato Adicional é visto como fator determinante na definição das políticas de instrução pública elementar, pois cada província, a partir de então, tinha autonomia para se organizar ao seu modo. (...) ela (a instrução pública elementar) arrastou-se através de todo o século XIX, inorganizada, anárquica, incessantemente desagregada (...). (Castanha, 2007, p. 171).

Ficou claro que a descentralização não resolveu o problema educacional de ordem local, e ainda, comprometeu o sistema educativo nacional, deixando resquícios da desigualdade que permanecem na contemporaneidade.

Castanha (2007) explica que o combate à descentralização é plenamente justificado por muitos historiadores e deve-se a fatores como a falta de recursos, ao fracasso escolar e ao descaso que se teve com a educação primária, desde antes da Constituição Federal de 1988. Esse entendimento é necessário por remeter ao processo histórico marcado pela centralização local da educação e a preocupação apenas com a educação primária sem os devidos investimentos. A mesma compreensão que permaneceu ao longo do tempo em relação à educação das crianças em creches - somente para serem cuidadas enquanto os pais trabalhavam.

O importante dessa breve contextualização histórica, é o reconhecimento de que, os problemas educacionais do passado são frutos de políticas baseadas numa visão distorcida da educação, enquanto as políticas públicas educacionais mais contemporâneas têm buscado superar as desigualdades e promover uma educação igualitária e equitativa para todos os estudantes da educação básica.

É importante que se compreendam que a criação de uma política pública para a educação tem um viés político voltado a atender um grupo em específico, como qualquer outra política pública, e outro viés administrativo, que visa, também, o benefício à sociedade. Como, por exemplo, as políticas públicas educacionais voltadas à inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular, na classe comum. Acerca dessas políticas, Busatta (2016, p. 4) expõe que em meados do século XXI, “conforme foram ocorrendo as mudanças na organização das sociedades, é que as instituições sociais começaram a ter mais zelo com as pessoas com algum tipo de deficiência e estenderam o atendimento a este grupo de excluídos”.

O zelo aqui significa a percepção de que a inclusão de pessoas com algum tipo de deficiência na escola de ensino regular, traria benefícios para os alunos com e sem deficiência - favorecendo as interações, o respeito às diferenças, dentre outros -, e, para a sociedade, que receberia uma pessoa mais capacitada para nela atuar com criticidade e autonomia. Conforme explica Busatta (2016),

Em 1999, o Decreto nº 3.298 que trata da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, reconhece a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, destacando a importância do desenvolvimento da educação especial de forma a complementar o ensino regular. (Busatta, 2016, p. 6)

Sendo assim, a educação especial inicia-se na Educação Infantil, nas creches e pré-escolas, devendo as políticas públicas da Educação Especial serem implementadas nessa fase contando com a participação da família e da comunidade na qual a criança está incluída, associando “as suas ações para todos os educandos, independente da etapa ou modalidade de ensino, aperfeiçoando os seus métodos nas atividades pedagógicas desenvolvidas na instituição de ensino”, como explica Busatta (2016, p. 8).

Uma política pública educacional é devidamente acompanhada de textos legais (Planos, Projetos, Decretos, Diretrizes e outros), como refere Busatta (2016) em relação ao acesso de alunos surdos nas escolas de ensino regular:

O acesso dos alunos surdos à escola é garantido pelo Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, abordando sobre a formação e o reconhecimento do tradutor/ intérprete de Libras, a educação bilíngue, tendo como segunda língua o ensino da Língua Portuguesa para os alunos surdos, como também a inserção da Libras como matéria do currículo das licenciaturas. O Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, foi lançado em 2007, objetivando a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada – BPC. (Busatta, 2016, p. 9).

Notemos que uma política pública pode gerar outra para que seus objetivos sejam alcançados com mais eficácia. Com isso, é possível afirmarmos que, a partir da citação de Busatta (2016), não bastaria garantir o acesso do aluno surdo na escola de ensino regular, sendo necessária a formação do professor para atendê-lo em suas necessidades - neste caso, a formação continuada do professor em Libras, para atender aos alunos surdos e/ou mudos.

Assim, em razão de compreendermos as políticas públicas que têm buscado as mais diversas formas de superação, dentre outros avanços, na sequência debatemos as políticas públicas nacionais a partir da Constituição Federal de 1988, a LDBEN, Lei nº 9.394/1996, o PNE e o PNE para a Educação Infantil.

3.2.1 Políticas públicas educacionais previstas na Constituição de 1988

Smarjassi e Arzani (2021) expõem que no Artigo 6º da Constituição Federal de 1988, a Educação é contemplada como direito social fundamental, público e subjetivo,

e a educação básica obrigatória, como direito do indivíduo e dever do Estado e da família.

A Constituição Federal, a Lei Maior, é o principal documento que rege o Brasil em todas as instâncias. Nesse documento estão expressas as garantias ao povo brasileiro quanto aos seus direitos e deveres enquanto brasileiros. Os direitos são históricos, portanto, desenvolvem-se à medida em que surgem novos problemas e anseios sociais decorrentes das mais diversas transformações sociais, o que exige do Estado, uma atuação pontual, com uso de emendas constitucionais, enquanto uma reforma constitucional não vem. As emendas constitucionais representam a aprovação de mudanças que podem interferir positivamente na resolução de um problema. De acordo com Andrade (2019),

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu diretrizes para a efetivação das políticas públicas brasileiras, destacando-se o controle social por intermédio de instrumentos normativos e da criação de espaços institucionais que garantem a participação da sociedade civil no papel de fiscalização direta. (...) é possível identificar componentes que aproximam e elementos que distanciam a efetividade desses novos princípios e diretrizes. Exemplo disso é que a descentralização político administrativa na formulação, funcionamento e controle social, encontra resistências políticas e burocráticas, apesar dos avanços na normatização de diversas áreas sociais (Andrade, 2019, p. 313).

A Constituição controla as funções públicas e permite aos indivíduos, uma diversidade de solicitações junto aos poderes públicos em favor da defesa de seus direitos. E a participação popular está prevista nesse documento, conforme artigos 198 (III - participação nas ações e serviços públicos de saúde), 204 (II - participação da população, por meio de organizações representativas, na formulação das políticas e no controle das ações governamentais na área de assistência social em todos os níveis), e 206 (VI - gestão democrática do ensino público). Andrade (2019) complementa com a seguinte afirmação:

O direito de controle das ações do Estado e o direito à participação popular na formulação das políticas públicas é assegurado pela própria Constituição e regulamentados em leis específicas, como é o caso das LOAS (Lei orgânica da Assistência Social), dos Estatutos das Cidades, do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), dentre outros. Os mecanismos de controle social têm como base a fiscalização das ações públicas, contudo, seu papel é muito mais amplo que isso. Esses meios visam a apontar caminhos, propor ideias e promover a real e efetiva participação da comunidade nas decisões de cunho político. (Andrade, 2019, p. 14).

Como vimos, a participação popular nas ações do Estado é possível e amparada pela Constituição Federal de 1988 e se faz necessária em virtude de que o povo é quem mais conhece a própria realidade e pode auxiliar na elaboração e na implementação de políticas públicas que de fato transformem os contextos sociais, econômicos, políticos e culturais nos quais atua. No entanto, como bem afirma Andrade (2019), toda e qualquer participação popular deve se realizar de forma consciente, o que significa o Estado usar de máxima transparência e acesso às informações à população sobre como exercer esse direito.

Quanto às políticas públicas, Almeida (2013) esclarece que os princípios constitucionais norteadores sempre foram fundamentais nas tomadas de decisão quando “na elaboração das legislações, planos e parâmetros federais no âmbito da educação brasileira”, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9.394/1996, o PNE (Lei 10.172/2001) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental - PCN.

3.2.2 Políticas públicas na LDBEN

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDBEN - Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, surgiu após de debates sobre os sistemas educacionais, oito anos após a Constituição Federal de 1988, sendo aprovada:

Em 20 de dezembro de 1996, sendo que os debates acerca de suas reorientações começaram logo depois da promulgação da Constituição Federal de 1988 que revogou todos os instrumentos legais até então vigentes, representando desta maneira um importante marco para os profissionais da educação e de todos os segmentos mobilizados no processo de elaboração do texto constitucional, como os movimentos sociais ligados à educação. (Almeida, 2013, n.p.).

A LDBEN define e regulariza a organização da educação brasileira com base nos princípios presentes na Lei maior, conforme artigo 208, que prevê a educação como dever do Estado. Este artigo, que já recebeu quatro alterações por meio de Emendas Constitucionais, ampliou o direito à educação ao conferir o acesso e a permanência dos estudantes como garantia dada pelo poder público.

Outra mudança importante trazida pela LDBEN, refere-se à qualidade do processo de ensino e aprendizagem, que, em qualquer instituição pública de ensino, se faz necessária na formação de seus alunos e na instituição como um todo. Nas

instituições públicas de ensino, suas regras e leis, políticas educacionais, sociais, econômicas e acadêmicas também são norteadas e interligadas por outras leis, advindas das Secretarias de Educação (estadual e/ou municipal).

Assim, seguir a lei maior não significa prender-se ao obrigatório, mas adaptá-lo à realidade da instituição. Nesse processo, incluem-se os currículos, projetos (como o Projeto Político Pedagógico - PPP), meios que possibilitem a ação de seus desenvolvimentos e de ações praticadas por agentes educacionais, alunos, pais e comunidade (entorno). Com essa visão, Oliveira (2021, p. 27) o PPP precisa ser “articulado com as experiências de vida e com as diferentes linguagens que se fazem presentes hoje, ocorrendo em contextos lúdicos que permitam à criança participação, expressão, criação e manifestação de seus interesses.

3.2.3 Políticas públicas no Plano Nacional de Educação (PNE)

O Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação (PNE 13.005/2014) determina as diretrizes, metas e estratégias para a política educacional com vigências de 10 anos (2014 a 2024), atendendo ao princípio da gestão democrática e participativa da educação, previsto na CF 1988 e na LDBEN 9.394/1996. Saviani (2008, p. 7) explica que “A política educacional diz respeito às decisões que o Poder Público, isto é, o Estado, toma em relação à educação. Tratar, pois, dos limites e perspectivas da política educacional brasileira implica examinarmos o alcance das medidas educacionais tomadas pelo Estado brasileiro”. Quanto ao PNE, de acordo com Riboli (2019),

Foi concebido, tendo como propósito o de enfrentar as desigualdades de oportunidades em termos educacionais e, promover a educação de qualidade durante o prazo de sua vigência. Para tanto está estruturado em eixos, sendo eles: Educação Básica, Educação Superior, Educação Profissional, Alfabetização e Diversidade. A sua prioridade é a educação básica obrigatória, o ensino profissional e o ensino superior (Riboli, 2019, p. 96).

A partir das 20 metas estabelecidas, estados e municípios de todo o País precisam estruturar seus planos específicos (Planos Subnacionais de Educação) evidenciando como a atingirão, considerando o contexto e as necessidades locais, conforme Artigo 7º, devendo os gestores adotar as medidas necessárias para o alcance das metas – um grande desafio. Cada uma das metas visa o atendimento

específico a um nível, modalidade e etapa de ensino, da Educação Infantil à pós-graduação, perpassando a inclusão, a educação integral, a educação de jovens e adultos, a formação específica de nível superior para todos os professores que atuam no ensino fundamental, a gestão escolar democrática, até o financiamento da educação.

Trata-se de promover a igualdade de oportunidades que somente a Educação pode garantir, posto que é ela o único meio que torna possível uma sociedade igualitária, permeada de valores democráticos, com vistas ao esforço e ao progresso individual e coletivo de todos os atores sociais, de modo especial, aqueles que atuam na comunidade escolar. A Educação é a base da sociedade (RIBOLI, 2019).

Com base na visão de Riboli (2019) compreendemos que o PNE (2014-2024) foi criado para “reparar” as distorções da educação em relação não só à qualidade com que ela vinha ao longo dos anos sendo trabalhada, ofertada. A partir do momento que se apreende a educação como base da sociedade e faz com que, por meio de investimento público, a própria sociedade se fortaleça desde a Educação Infantil, então, é possível acreditar que a transformação da sociedade só se concretiza pela educação.

Não há redundância, principalmente porque há algum tempo imaginava-se, por exemplo, a creche como um lugar onde as crianças ficavam por um período do dia para que seus pais pudessem trabalhar, ali brincavam, dormiam, realizavam tarefas sem nenhum cunho pedagógico. Apenas recebiam cuidados com a alimentação e algum tipo de atenção. A mudança desse tipo de mentalidade fez com que as famílias e a sociedade passassem a ver a creche como um lugar que exerce sua função social, oferecendo às crianças as condições necessárias ao seu pleno desenvolvimento na faixa etária em que se encontra.

Dessa forma, para que aconteça mais que a mudança de mentalidade em relação à importância e à qualidade da educação, cada um dos níveis e modalidade de ensino foi pensado para na implementação do PNE, com metas específicas. Também é importante deixarmos claro, que todas as ações no sentido do cumprimento das metas são avaliadas para que as mudanças necessárias aconteçam não só no período previsto, mas, que sejam um aprimoramento constante.

Atingir o nível educacional adequado significa mais desenvolvimento para e na sociedade, em todos os sentidos. Mas é possível de se conseguir por meio de políticas públicas educacionais, sendo o PNE um caminho para se fazê-lo, desde a educação

básica, como o próprio documento institui, ao apresentar metas específicas para cada nível e modalidade de ensino, à gestão democrática.

Com base no referido documento, apresentamos a Meta 1, como sendo para a Educação Infantil, prevendo que a pré-escola atendesse até o ano de 2016, as crianças de quatro a cinco anos de idade, e ampliasse a oferta dessa modalidade em creches para atender, no mínimo, cinquenta por cento das crianças de até três anos até o final da vigência do PNE, de preferência em período integral (Brasil, 2014, n.p.).

O PNE 2014-2024 é acompanhado por um conjunto de indicadores selecionados pelo MEC e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (Inep), publicados no documento Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base, com dados oficiais e adequados para o devido monitoramento, conforme Artigo 5º da Lei nº 13.005/2014. Durante o período de vigência, o INEP publicará os resultados a cada dois anos.

Desde 2016 a DICOPE/SASE/MEC implementou pela Rede de Assistência Técnica, uma metodologia para que os entes federados sistematizassem e realizassem o monitoramento e a avaliação de seus planos de educação, observando assim, a execução das metas.

3.2.3.1 Políticas públicas do PNE para Educação Infantil

As políticas públicas são criadas para mudar uma realidade visando a sua melhoria. De acordo com Riboli (2019, p. 99) “A partir de uma compreensão de que elas representam um conjunto de ações que são articuladas, de incentivos que tenham como propósito mudar uma realidade, elas precisam estar protegidas pela autoridade superior de uma norma jurídica”.

Para o bom funcionamento da sociedade, as políticas públicas são planejadas, criadas e executadas a partir de um trabalho em conjunto dos três Poderes (Legislativo, Executivo e Judiciário), da seguinte forma: o Poder Legislativo ou o Executivo as propõem; o Poder Legislativo cria as leis alusivas a uma determinada política pública; o Poder Executivo é o responsável pelo planejamento de ação e pela aplicação da medida; o Judiciário faz o controle da lei criada, postulando se a mesma é apropriada para cumprir o objetivo.

A primeira versão do PNE para Educação Infantil foi elaborada em parceria com o Comitê Nacional de Educação Infantil, visando a descentralização administrativa, a

participação dos diversos atores da sociedade envolvidos com a Educação Infantil, na formulação das políticas públicas voltadas para as crianças de 0 a 6 anos, em parceria com as secretarias municipais de educação e com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), oito seminários regionais realizados nas principais capitais brasileiras (Brasil, 2006, n.p.). Ao estudarem os avanços, embates e desafios em busca da pedagogia da infância, Carvalho e Guizzo (2018) analisaram e constaram que muitos foram os avanços na área da Educação Infantil, desde quando essa fase passou a ser entendida

(...) como campo de conhecimento, de atuação profissional e de política pública educacional em decorrência do aparato legal posterior à Constituição, o qual reconheceu o direito da criança a um atendimento de qualidade em instituições educacionais. A Educação Infantil deixou de ter como parâmetro as políticas de assistência, recreação e saúde para ser entendida como um assunto educacional. No âmbito da legislação, a criança começou a ser vista como foco do processo educativo, tendo direito à educação formal (Carvalho; Guizzo, 2018, p. 773).

Em relação à base legal, os mesmos estudiosos afirmam que o marco inicial foi a Constituição Federal de 1988, seguido do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA - Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, da LDBEN 9394/96, do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RECNEI em 1998, das DCNEIs de 2010 e dos PNEs (2001, 2014), conforme expõem Carvalho e Guizzo (2018). O PNE para a Educação Infantil (Brasil, 2014) elenca, além da base legal acima, as resoluções (estabelece diretrizes) e pareceres (estabelece regulamentos) do Conselho Nacional de Educação – CNE para garantir o pleno atendimento das necessidades das crianças atendidas em creches e pré-escolas.

As resoluções são instituídas pelo CNE, cuja missão é a busca de alternativas e mecanismos institucionais que assegurem a participação da sociedade no desenvolvimento, aprimorando a consolidação da educação nacional de qualidade. Essa missão é articulada com a Câmara de Educação Básica – CEB, para o aperfeiçoamento das leituras das diferentes etapas do processo de escolarização, aproximando as câmaras, constituindo um todo orgânico.

Quadro 11. Resoluções para a Educação Infantil

| Resoluções | Objetivos |
|---|--|
| Resolução CNE/CEB nº 1, de 7 de abril de 1999 | Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. |
| Resolução CEB nº 2, de 19 de abril de 1999 | Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. |
| Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001 | Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica |

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (2014, p. 30).

Os pareceres são tratados também pelo CNE em parceria com a CEB, conforme apresentamos no Quadro 12.

Quadro 12. Pareceres que tratam da Educação Infantil

| Pareceres | Assunto |
|--|--|
| Parecer CNE/CEB nº 22/98 aprovado em 17 de dezembro de 1998 | Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. |
| Parecer CEB nº 1/99 aprovado em 29 de janeiro de 1999 | Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores na modalidade Normal em Nível Médio |
| Parecer CNE/CEB nº 2/2002, aprovado em 5 de agosto de 2002 | Responde à consulta sobre as condições de formação de profissionais para a Educação Infantil. |
| Parecer CNE/CEB nº 04/00 aprovado em 16 de fevereiro de 2000 | Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil. |
| Parecer CNE/CEB nº 32/2002, aprovado em 5 de agosto de 2002 | Responde à consulta sobre reconhecimento das escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental. |

| | |
|--|---|
| Parecer CEB nº 39/2002, aprovado em 6 de novembro de 2002 | Responde à consulta sobre creches domiciliares. |
| Parecer CEB nº 02/2003, aprovado em 19 de fevereiro de 2003 | Responde à consulta sobre recreio como atividade escolar. |
| Parecer CNE/CEB nº 03/2003, aprovado em 11 de março de 2003 | Responde à consulta tendo em vista a situação formativa dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil. |
| Parecer CNE/CEB nº 26/2003, aprovado em 29 de setembro de 2003 | Responde à consulta sobre a realização de “vestibulinhos” na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. |
| Parecer CNE/CEB nº 04/2004, aprovado em 27 de janeiro de 2004 | Responde à consulta sobre a situação de profissionais que atuam com crianças de 0 a 3 anos e 11 meses em Centros Municipais de Educação Infantil |
| Parecer CEB nº 26/2004, aprovado em 16 de setembro de 2004. | Responde à consulta referente à pertinência do Parecer CNE/CEB 34/2001, que trata da autorização de funcionamento e da supervisão das instituições privadas de Educação Infantil. |

Fonte: Elaborada pela autora com base em Brasil (2014, p. 30-31).

A garantia do direito da criança à educação é alcançada mediante a cooperação entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, de acordo com as definições constitucionais e legais vigentes, com competências e ações concernentes a cada nível de governo (Brasil, 2014).

À União cabe: a formulação da política nacional; a Coordenação nacional (articulação com outros órgãos e ministérios que tenham políticas e programas para crianças de 0 a 6 anos); o Estabelecimento de diretrizes gerais; a assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios; a Coleta, análise e disseminação de informações educacionais; a Regulamentação e normatização pelo CNE; a Formação universitária de professores; o Fomento à pesquisa. (Brasil, 2014, p. 15).

Aos Estados incumbe: a Formulação da política estadual; a Coordenação estadual; a Execução das ações estaduais; a Assistência técnica e financeira aos municípios; a Normatização pelo CEE; a Autorização, o reconhecimento, o credenciamento, a fiscalização, a supervisão e a avaliação dos estabelecimentos do seu sistema de ensino; a Formação universitária de professores; o Fomento à pesquisa; a Formação de professores na modalidade Normal, em nível médio. (Brasil, 2014, p. 15).

Aos Municípios com sistema municipal de ensino, compete: a Formulação da política municipal; a Coordenação da política municipal; a Execução dos programas e das ações; a Normatização pelo CME (quando houver); a Autorização, o reconhecimento, o credenciamento, a fiscalização, a supervisão e a avaliação dos estabelecimentos do seu sistema de ensino; a Formação continuada de professores em exercício; o Fomento à pesquisa. (Brasil, 2014, p. 15).

Aos Municípios integrados ao sistema estadual de ensino, cabe: a Formulação da política municipal; a Coordenação da política municipal; a Execução dos programas e das ações; a Formação continuada de professores em exercício; o Fomento à pesquisa. (Brasil, 2014, p. 15). Todas essas competências traduzem-se, no Plano Nacional de Educação.

4. EDUCAÇÃO INFANTIL E AS DIRETRIZES NACIONAIS CURRICULARES

A Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI com apenas três objetivos: O estabelecimento das Diretrizes na organização de propostas pedagógicas na Educação Infantil; articulação desta com a DCN da educação básica para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares da Educação Infantil; cumprimento dessas Diretrizes observando-se a legislação e normas estaduais e municipais da mesma.

4.1 Educação Infantil

A BNCC (Brasil, 2018) define a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, o início e o fundamento do processo educacional, significando a entrada na creche ou na pré-escola “a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada”. (Brasil, 2018, p. 36).

A Educação Infantil é definida pela DCNEI (Brasil, 2010), como primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, sendo estas instituições reconhecidas como espaços institucionais não domésticos, estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. O Artigo 4º do mesmo documento define criança como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (Brasil, 2010, p. 12).

Já o Art. 2º do ECA considera criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos. No entanto, a Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016 alterou este mesmo artigo, assegurando que para os efeitos desta Lei, considera-se primeira infância o período que abrange os primeiros seis anos completos ou setenta e dois meses de vida da criança. Nesse período é “dever do Estado de estabelecer

políticas, planos, programas e serviços para a primeira infância que atendam às especificidades dessa faixa etária, visando a garantir seu desenvolvimento integral” (Brasil, 2016).

“As formas de ver as crianças vêm, aos poucos, se modificando, e atualmente emerge uma nova concepção de criança como criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeito de direitos, um ser sócio-histórico, produtor de cultura e nela inserido”. (Brasil/MEC, 2014, p. 8). Com essa visão, na Educação Infantil, o currículo é definido como um conjunto de práticas elaborado para articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, com vistas ao desenvolvimento integral de crianças atendidas. (Brasil, 2010).

A proposta pedagógica ou projeto político pedagógico da Educação Infantil é definido com um plano orientador das ações da instituição, com a definição de metas que levem as crianças à aprendizagem e o desenvolvimento, devendo ser esse plano elaborado de forma coletiva pelos membros da comunidade escolar (direção, professores, funcionários, pais), respeitando os seguintes princípios:

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

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

Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (Brasil, 2010, p. 16).

São estes princípios que ajudam as escolas que ofertam a Educação Infantil na organização de um currículo específico para atender as crianças em cada etapa e conforme a faixa etária, no sentido de promover além dos cuidados, os conhecimentos a serem construídos em âmbito institucional. E, “o trabalho pedagógico visa atender às necessidades determinadas pela especificidade da faixa etária, superando a visão adultocêntrica em que a criança é concebida apenas como um vir a ser e, portanto, necessita ser “preparada para”. (Brasil/MEC, 2014, p. 8).

Essa afirmação provém também do Artigo 16 da LDBEN 9394/96, o qual preconiza que a Educação Infantil deve ser oferecida de forma a assegurar a qualidade da oferta, com instalações e equipamentos que obedeçam a padrões de

infraestrutura estabelecidos pelo MEC, com profissionais qualificados e com currículo e materiais pedagógicos adequados à proposta pedagógica.

4.1.1 Base legal e responsabilidades pela Educação Infantil

Como argumenta França (2018, n.p.), “Garantir que as peculiaridades da infância sejam respeitadas, requer uma normatização através de documentos”. Nesse contexto, o órgão responsável pela educação brasileira é o MEC, por definir as políticas e as diretrizes educacionais, as quais devem ser seguidas pelas instituições de ensino públicas e privadas que ofertam do ensino básico ao superior. A educação brasileira está alicerçada em três documentos: a CF de 1988, a LDBEN Lei nº 9394/96 e o PNE (Lei 10.172/2001). E tem como principal objetivo “o aumento da escolaridade da população com melhoria na qualidade em todos os níveis de ensino, reduzindo assim as desigualdades sociais garantindo acesso e permanência na rede pública”. (Almeida, 2013, n.p.).

Em relação às diretrizes e normas, segundo França (2018), estas estão explicitadas nos seguintes textos:

Fundamentos legais, princípios e orientações gerais para a Educação Infantil; considerações sobre a regulamentação para formação do professor; referenciais para a regulamentação das instituições; a Educação Infantil como direito; histórico e perspectivas do projeto “estabelecimento de critérios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil”; situação atual e regulamentação da Educação Infantil no Brasil; Educação Infantil e saúde: o estabelecimento de critérios de saúde para o funcionamento de instituições; estrutura e funcionamento de instituições; o espaço físico nas instituições de Educação Infantil. (França, 2018, n.p.).

O Inciso XXIV do Artigo 22 da Constituição de 1988 rege que compete privativamente à União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. A Seção 1 do Capítulo III (Da Educação, da Cultura e do Desporto) da CF de 1988, trata especificamente da Educação brasileira. Nesta Seção, o Artigo 209 rege que “O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I - cumprimento das normas gerais da educação nacional; II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público.”.

O Artigo 211 da CF de 1988 atribui à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios a responsabilidade da organização em regime de colaboração seus sistemas de ensino, da seguinte forma:

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996).

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na Educação Infantil.

(...)

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de forma a assegurar a universalização, a qualidade e a equidade do ensino obrigatório. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020).

O Plano Nacional de Educação está previsto no Artigo 214 da CF de 1988, sendo o referido documento de duração decenal,

(...) com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

I - Erradicação do analfabetismo;

II - Universalização do atendimento escolar;

III - Melhoria da qualidade do ensino;

IV - Formação para o trabalho;

V - Promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI - Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009).

Não resta dúvida que a CF de 1988 deu um novo e importante significado à educação brasileira, seja como uma obrigação (dever), seja como um direito assegurado de todo e qualquer cidadão, a começar pelas crianças de 0 a 6 anos.

Entretanto, embora reconhecida como direito de todas as crianças e dever do Estado, a Educação Infantil passa a ser obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos apenas com a Emenda Constitucional nº 59/2009, que determina a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos. Essa extensão da obrigatoriedade foi incluída na LDB em 2013, consagrando plenamente a obrigatoriedade de matrícula de todas as crianças de 4 e 5 anos em instituições de Educação Infantil. Com a inclusão da Educação Infantil na BNCC, mais um importante passo é dado nesse processo histórico de sua integração ao conjunto da Educação Básica. (Brasil, 2018, p. 36).

O Capítulo IV do ECA trata “Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer”. O Artigo 53 desta Lei assegura à criança e ao adolescente o direito à educação, seu pleno desenvolvimento e preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, garantindo-lhes:

- I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 - II - Direito de ser respeitado por seus educadores;
 - III - Direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
 - IV - Direito de organização e participação em entidades estudantis;
 - V - Acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentam a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica. (Redação dada pela Lei nº 13.845, de 2019)
- Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

O Inciso IV do Artigo 54 do ECA preconiza que é dever do Estado assegurar o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade; (Redação dada pela Lei nº 13.306, de 2016).

Segundo a BNCC (Brasil, 2018, p. 36) a concepção de cuidar e educar vem se consolidando na Educação Infantil, percebendo-se ambas as ações indissociáveis no processo educativo nas creches e pré-escolas. Estas instituições devem, “ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade” articulá-los em suas propostas pedagógicas. As instituições que ofertam a Educação Infantil têm como principal objetivo

(...) ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação. (Brasil, 2018, p. 36).

Ainda segundo a BNCC, o diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre instituição e família constituem-se como ferramentas essenciais na potencialização das aprendizagens e no desenvolvimento das crianças da Educação Infantil. “Além disso, a instituição precisa conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade” (Brasil, 2018, p. 37).

A base legal da Educação Infantil reforça o quão importante essa etapa da Educação Básica é importante para todo o sistema educacional. Na visão de Oliveira (2021), a LDB, ao determinar as responsabilidades compartilhadas entre a União, os estados e os municípios, enfatiza a prioridade que se deve dar a essa primeira experiência escolar das crianças.

Os municípios têm a maior responsabilidade, por estarem mais próximos às demandas locais e às realidades das famílias atendidas em suas creches e pré-

escolas. Trata-se de descentralizar a gestão da Educação Infantil em função da melhor adequação à elaboração e implementação de políticas públicas educacionais conforme às necessidades das crianças. Na mesma linha de pensamento, foi proposta do PNE em ter a metas de universalização da Educação Infantil plenamente atendida. Como expõe Kishimoto (2012, p. 14) “Cada comunidade deve ter o direito de escolher para suas creches e pré-escolas propostas pedagógicas que reflitam os valores de seu povo, que espelhem as escolhas do grupo”.

Outro elemento importante trazido na base legal refere-se à qualidade da educação a ser oferecida pelas instituições de Educação Infantil, como expressa o RCNEI (Brasil, 1998). Sobre isso, Kishimoto (2012, p. 72) afirma que esse mesmo documento “destaca a importância da organização do ambiente, da observação das crianças e do planejamento das atividades como elementos essenciais para promover o desenvolvimento infantil”. Ainda em relação ao RECNEI, França (2018) acrescenta que

(...) este contribui para a execução do planejamento, organização, desenvolvimento e avaliação de práticas e propostas educativas, que valorizem a pluralidade e a diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural das crianças já que orienta o professor a trabalhar através de uma referência. (...) Para garantir a preservação da infância se faz necessário, portanto, que as escolas de Educação Infantil ofereçam espaços adequados, profissionais preparados e uma série de condições que favoreçam o seu desenvolvimento pleno e integral. (França, 2018, n.p).

Quanto à regulamentação da Educação Infantil, responsabilidade do CNE (Parecer CNE/CEB n. 20/2009 e Resolução CNE/CEB n. 5/2009) a qualidade e a equidade na Educação Infantil em todo o País está desenhada nesses documentos, em relação ao currículo, à formação de professores e a avaliação nessa etapa.

A formação profissional é um dos fatores mais importantes para a promoção de padrões de qualidade na educação, em qualquer etapa ou modalidade. No caso da Educação Infantil, vários estudos apontam que a qualificação específica na área é uma das variáveis que tem maior impacto sobre a qualidade do atendimento nas escolas, a relevância do assunto tem provocado grandes debates e discussões instigando assim a necessidade de elaboração, de propostas para a formação específica do profissional que trabalha na Educação Infantil. (França, 2018, n.p.).

Em relação à avaliação, Kishimoto (2012) expõe que os interesses e a evolução de cada criança devem ser acompanhados diariamente pelos professores, e, todas as atividades, para que, ao final de cada semana eles tenham observado o

desenvolvimento das crianças e possam, a partir do que observaram replanejar suas práticas. Para tanto,

É preciso planejar como e quando colher os dados e sistematizar os registros: usar fotografias, selecionar desenhos e outras produções das crianças, verificar quais são os preferidos pelas crianças e pela professora e as razões das preferências, elaborar relatórios de atividades. O conjunto de registros compõe o portfólio, a documentação que vai mostrar o processo da criança. Esse documento, exposto nas paredes da sala, serve de consulta para a criança que gosta de ver suas produções e fazer comentários. Os registros feitos por adultos ou pelas crianças indicam o que elas gostam de fazer. Os registros do brincar livre das crianças, que são marcas de um tempo e um lugar, ou seja, são marcas históricas deixadas pelas crianças, que podem ser aproveitados para o planejamento de atividades dirigidas, com a participação das crianças e suas famílias. (Kishimoto, 2012, p. 16).

Assim, temos que a Educação Infantil tem uma base que deixa clara a responsabilidade de cada um na oferta e gestão dessa etapa da educação básica, reiterando que os parâmetros e diretrizes para a garantia do acesso e da qualidade são relevantes para o desenvolvimento da criança, contribuindo para suas primeiras e futuras experiências de formação educativa – as acompanharão por toda a vida acadêmica, significando a base para uma aprendizagem bem iniciada, sólida, eficaz.

Na análise de França (2018), os documentos que formam a base legal da Educação Infantil são os principais instrumentos por meio dos quais as instituições que ofertam essa etapa da educação devem se orientar na elaboração de propostas curriculares e pedagógicas, com vistas a subsidiar o desenvolvimento infantil das crianças, valorizando a primeira infância. Por isso a importância em também disponibilizar espaços físicos bem planejados. Uma ressalva feita por França (2018), refere-se à ampliação do debate sobre a garantia do acesso, da permanência e da qualidade do atendimento infantil pelos mais diversos setores da sociedade, por envolver políticas públicas, aspectos legais, diretrizes, sistemas de avaliações (externas), dentre outros elementos.

4.2 Políticas Públicas Educacionais constantes na BNCC para a Educação Infantil

A BNCC é um documento completo e o mais atual da educação brasileira, e foi elaborado por especialistas de todas as áreas do conhecimento, com vistas a satisfazer as demandas do estudante, preparando-o para o futuro. Destina-se aos

professores e gestores de Educação Infantil e ensinos fundamental e médio, das escolas públicas e privadas, urbanas e rurais de todo o país. Tem como base a CF de 1988 (Artigos 204, 210), a LDBEN, Lei 9.394/1996 (o Inciso IV do Artigo 9, Artigo 26; Art. 35-A. e Art. 36. § 1º A, alterados pela Lei nº 13.415/2017), o PNE, as DCNs.

A BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (Brasil, 2018, p. 8).

O documento traz dez competências gerais para a educação básica para garantir o desenvolvimento integral e as aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, “apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos” (Brasil, 2018, p. 5).

As definições da versão final da BNCC (2018) têm como base a LDBEN 9.394/1996, os PCNs, as DCNs e o PNE. Cada um desses documentos contribuiu com as mudanças necessárias em relação à reconstrução dos elementos pertinentes aos modelos de gestão, de currículo e da docência até então desenvolvidos nas instituições de educação básica no Brasil.

As políticas públicas educacionais que embasam a BNCC (Brasil, 2018) são essenciais para a melhoria da qualidade da Educação Infantil, por estabelecer as diretrizes nacionais sobre o que as crianças devem aprender nessa etapa, de modo a reduzir as desigualdades sociais entre as mais diferentes realidades em nosso País, e garantir o acesso à uma educação de qualidade para todas as crianças. Outro elemento importante é o foco da BNCC no desenvolvimento integral das crianças pequenas, a oferta de uma abordagem mais completa e personalizada para o atendimento às suas necessidades individuais, às diferenças e à diversidade presentes em cada sala de aula.

A diversidade inclui a singularidade de cada criança. Não posso oferecer a mesma prática para todas: crianças diferem entre si, cada uma é diferente da outra, ainda que apresentem algumas características comuns a seus grupos culturais. Isso exige a observação de cada criança, não apenas ao ser admitida na creche, mas a qualquer momento, para ampliar, todos os dias, as oportunidades de educação. Crianças com problemas físicos, que usam cadeiras de rodas, precisam de rampas para seu deslocamento; as cegas e com baixa visão, de pisos com texturas diferenciadas que lhes permitam se orientar e locomover com segurança. (Kishimoto, 2012, p. 11).

A BNCC (Brasil, 2018) enfatiza as práticas de ensino que incentiva os professores na interação, na exploração e na participação ativas das crianças em todas as situações de aprendizagem, devendo o ambiente educativo ser dinâmico e envolvente para elas. O documento preza a parceria entre escola e famílias no processo de educação das crianças, visando à beneficiá-las em seu desenvolvimento integral. Preza também a avaliação contínua que visem ao progresso das crianças, de modo que os professores tomem as avaliações como elementos norteadores para a adaptação de suas práticas de ensino.

Além disso, as políticas públicas apresentadas na BNCC (Brasil, 2018) enfatizam a importância da formação dos professores, que precisam se manterem sempre atualizados, para melhorarem suas práticas e, em consequência, melhorar a qualidade da educação das crianças. E a BNCC é também uma referência para as instituições de Educação Infantil na elaboração de seus currículos alinhando-os em conformidade com as práticas educacionais em todo o território nacional. Kishimoto (2012) ilustra a questão da qualidade da Educação Infantil argumentando que

A pouca qualidade da Educação Infantil pode estar relacionada com a oposição que alguns estabelecem entre o brincar livre e o dirigido. É preciso desconstruir essa visão equivocada para pensar na criança inteira, que, em sua subjetividade, aproveita a liberdade que tem para escolher um brinquedo para brincar e a mediação do adulto ou de outra criança, para aprender novas brincadeiras. A criança não nasce sabendo brincar, ela precisa aprender, por meio das interações com outras crianças e com os adultos. Ela descobre, em contato com objetos e brinquedos, certas formas de uso desses materiais. Observando outras crianças e as intervenções da professora, ela aprende novas brincadeiras e suas regras. (Kishimoto, 2012, p. 1).

Na BNCC (Brasil, 2018), o texto destinado à Educação Infantil se traduz em cinco principais categorias, conforme o Quadro 13.

Quadro 13. Categorias da BNCC para a Educação Infantil

| | |
|--|--|
| (1) Conteúdos presentes na Introdução da Educação Infantil | - A Educação Infantil no contexto da Educação Básica; - Concepção de criança; - Direitos de aprendizagem (gerais); - Campos de Experiências; - Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil. |
| (2) Direitos de Aprendizagem - Geral | Seis direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. |

| | |
|-------------------------------|---|
| (3) Campos de Experiências | · O eu, o outro e o nós · Corpo, gestos e movimentos · Traços, sons, cores e formas · Escuta, fala, pensamento e imaginação · Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. |
| (4) Divisão em grupos etários | Creche: Bebês (zero a 1 ano e 6 meses Crianças bem pequenas (1 ano e sete meses a 3 anos e 11 meses) Pré-escola: Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). |
| (5) Número de Objetivos | Total de 93 objetivos: · O eu, o outro e o nós: 20 - 7 para cada grupo etário com exceção dos bebês que possuem 6 · Corpo, gestos e movimentos - 15 (5 para cada grupo etário) · Traços, sons, cores e formas: 9 (3 para cada grupo etário) · Escuta, fala, pensamento e imaginação: 27 (9 para cada grupo etário) · Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações: 22 (8 para cada grupo etário com exceção dos bebês que possui 6 objetivos). |

Fonte: Elaborado pela Autora com base em Dimitrovicht (2019, p. 81-83).

É a partir da BNCC para a Educação Infantil que os Municípios devem garantir as condições necessárias para que suas crianças se desenvolvam integralmente, implementando as políticas públicas necessárias. As categorias definidas nesse documento afirmam o quão essencial é a Educação Infantil para as demais etapas da educação, destacando que nessa fase, imprime-se o caráter assistencial e educativo na formação das crianças, que devem ser vistas como protagonistas de seu próprio desenvolvimento – por isso a importância em valorizar as diferenças e as particularidades presentes numa mesma sala de aula.

Os direitos de aprendizagem das crianças relacionam-se ao desenvolvimento das competências (linguagens; matemática; natureza e sociedade; práticas corporais, musicais e artísticas). Essas competências se concretizam nos cinco campos de experiências, que devem abranger saberes e experiências a serem vivenciados pelas crianças menores, até o final dessa etapa. A BNCC (Brasil, 2018) estabelece que as instituições respeitem e valorizem as particularidades de cada criança, buscando sempre promover, com qualidade, o desenvolvimento integral de todas elas.

4.3 A Educação Infantil no Estado de Mato Grosso

No ano de 2018 a Educação Infantil no estado de Mato Grosso a Educação Infantil era oferecida em Instituições públicas, privadas e filantrópicas, regulamentadas pelas normativas e resoluções do CNE, Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso - CEE/MT e Conselhos Municipais de Educação. O foco nessa etapa da educação, segundo essas referências, é o desenvolvimento integral da criança em conformidade com os princípios sociais que regem a vida em sociedade.

O Documento de Referência Curricular para Mato Grosso – DRC/MT para a Educação Infantil foi elaborado em 2018 tendo como base Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e a BNCC instituída pela Resolução CNE/CP nº. 2 de 22 de dezembro de 2017. Esse documento é utilizado desde então para “orientar as ações curriculares e as práticas didático-pedagógicas para garantir a qualidade da educação, o Estado de Mato Grosso, considerando a sua diversidade linguística, étnica e cultural [...]” (Mato Grosso, 2018, p. 3).

O DCR/MT (Mato Grosso, 2018) apresenta todas as Diretrizes Básicas para as atividades da Educação Infantil, destacando-se os conceitos e diretrizes específicas em cada uma das seções, a começar pelo cenário dos objetivos do próprio documento. Já no início afirma a importância de uma educação de qualidade desde os primeiros anos de vida e considerando currículos específicos para a Educação Infantil.

De acordo com esse documento, é importante compreender o conceito de criança e de infância, para que pais e professores ofereçam o atendimento adequado às crianças, respeitando-se sua faixa etária e fase de desenvolvimento específicas. Compreender que as necessidades (físicas, emocionais e educacionais) das crianças são diferentes em cada idade, auxilia pais e professores a adaptarem os cuidados e a educação. Saber sobre a infância auxilia na compreensão das fases de desenvolvimento e das habilidades, bem como o crescimento, o aprendizado e o modo como as crianças constroem conhecimentos ao longo da Educação Infantil.

O DCR/MT (Mato Grosso, 2018) deixa claro que os conceitos de infância são utilizados como base de elaboração e implementação de políticas públicas mais eficazes para as crianças, atendo-se às questões sobre os cuidados na primeira infância, educação e proteção infantil, e assistência médica. Além disso, o

conhecimento de tais conceitos reflete na escolha de métodos de ensino, elaboração de currículos e estratégias pedagógicas para que as instituições ofereçam uma educação de qualidade, de acordo com as características e necessidades das crianças em cada faixa etária, de forma a garantir seus direitos e bem estar, visando ao seu desenvolvimento integral.

Compreender o significado da infância auxilia aos professores a trabalharem com as crianças temas mais complexos – como exploração e abuso infantil, respeito às adversidades. Auxilia também na comunicação (adulto-criança, criança-criança), em busca de relacionamentos saudáveis e construtivos. Essa compreensão dos conceitos é relevante porque,

Na educação brasileira, durante muitos anos, os conceitos de infância e criança eram tratados como semelhantes. Foram os estudos feitos no campo da história da infância, que apontaram a diferença entre esses dois conceitos mostrando como eles foram constituídos em tempos distintos. É conhecido que as crianças sempre foram consideradas como seres humanos de pouca idade, todavia as sociedades, em períodos diferentes da história, cunharam maneiras de pensar sobre o que é, ou, como deve ser a vida das crianças nesta etapa. [...] conceber as crianças como sujeitos é levar em consideração nas relações estabelecidas seus desejos, suas ideias, suas opiniões, suas capacidades de decisão, de criação, de invenção, por elas manifestadas desde muito cedo, nos seus movimentos, nos gestos, nas expressões, no olhar e na fala. (DCR/MT, 2018, p. 5).

Notemos que o documento ressalta a importância da construção da história pessoal de uma criança, sendo esta influenciada por diversos fatores. Trata-se de compreender que na Educação Infantil, um dos ambientes que a criança frequenta, acontece a formação da sua identidade individual, de sua personalidade, que por sua vez têm implicações nos valores e memórias construídos. E isso é individual, além de ser um processo contínuo.

Dentre as influências, encontra-se a cultura familiar, responsável pela construção de valores tradições e normas familiares. Outra influência é região geográfica onde a criança vive suas primeiras experiências, pois, essas influenciam nas interações ao longo de sua vida, podendo impactar de forma positiva ou negativa. Da mesma forma, as demais relações sociais as quais a criança vive. As experiências socioculturais são importantes para o desenvolvimento da criança, da mesma forma, os eventos sociais e culturais os quais ela participa, destacando no espaço escolar, seu relacionamento e interações com os adultos e com seus pares. O que significa um olhar do professor mais focado em proporcionar no ambiente escolar experiências

partilhadas entre as crianças, de modo a auxiliá-las na formação de valores e na identidade de cada uma delas.

Outro elemento importante destacado no documento, é sobre formar a consciência das crianças sobre a cultura da infância, quanto às normas e brincadeiras, à linguagem e ao comportamento – próprios da infância, e deve ser criada em conjunto com as crianças. Importante também as interações entre crianças e adultos (pais, professores, cuidadores) – os adultos são tomados como exemplos para as crianças, devendo, nas narrativas delas, serem vistos como orientadores, como apoiadores em suas experiências e desenvolvimento pessoal, como auxiliares na compreensão de mundo – assim, os adultos devem pensar um ambiente familiar e escolar onde as interações com as crianças e entre elas, seja saudável e enriquecedor,

O DCR/MT (Mato Grosso, 2018), na sequência, aborda os conceitos e concepções que orientam o trabalho pedagógico na Educação Infantil, discorrendo sobre os aspectos da primeira infância e as crianças, enfatizando o respeito pelos aspectos individuais do desenvolvimento das crianças nessa fase; aborda a Educação Infantil como um direito de todas as crianças, e no binômio educação e cuidado como objetivos indissociáveis, complementares. No contexto da Educação Infantil,

A criança vai construindo sua história pessoal, por meio, da cultura familiar, do espaço geográfico em que vive, de seu grupo de pertencimento, das especificidades de seu desenvolvimento e suas vivências socioculturais, ou seja, sua história pessoal é construída nas relações e interações com seus pares, em que produz e partilha uma cultura da infância e nas relações com os adultos. (DCR/MT, 2018, p. 6).

Aborda sobre: currículo para a primeira infância, planejamento, organização das atividades educativas, avaliação, parceria com as famílias.

O currículo da Educação Infantil nas DCNEI (2009), é entendido como “práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e em meio às relações sociais que se travam nos espaços institucionais, e que afetam a construção das identidades das crianças”. Deste modo, em conformidade com Oliveira (2010), o Estado de Mato Grosso concebe um currículo que busca articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico da sociedade, por meio de práticas planejadas e permanentemente avaliadas, que estruturam o cotidiano das instituições de Educação Infantil. A seleção das aprendizagens a serem possibilitadas nas instituições de Educação Infantil e a organização das maneiras em que tais aprendizagens podem ocorrer, requerem a atenção aos princípios éticos, políticos e estéticos, tal como dispõe o artigo 6º das DCNEI (Resolução CNE/CEB nº 05/09). (Mato Grosso, 2018, p. 10).

O currículo da primeira infância é de muita importância, pois desempenha um papel fundamental na educação da criança durante os primeiros anos de vida. Por isso também a importância de construir um currículo para a Educação Infantil, com base em documentos que tratam da primeira infância.

A partir do currículo é que projeta a construção da identidade das crianças, tendo e conta suas experiências e aprendizagens que devem ser proporcionadas ao dessa etapa, pois, isso impactará no desenvolvimento de sua personalidade, da autoimagem e da autoestima. O currículo precisa ser claro em relação à articulação de saberes, para proporcionar às crianças, experiências e saberes construídos em conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico da sociedade, considerando seus pré-conhecimentos - informações, valores e competências essenciais para a educação e a vida em sociedade.

No currículo a escola deve incluir práticas planejadas e avaliadas continuamente, para que o ambiente e as atividades na primeira infância atendam às necessidades e interesses das crianças, ao mesmo tempo em que favoreçam o desenvolvimento de competências e habilidades essenciais, tendo em conta os princípios éticos, políticos e estéticos na seleção e organização da aprendizagem, abrangendo valores, cidadania, sensibilidades estéticas e consciência política, ajudando as crianças a desenvolver uma compreensão mais abrangente do mundo.

O DRC/MT (Mato Grosso, 2018, p. 11) está de acordo com o que rege a BNCC, ao explicitar que “O Estado de Mato Grosso, em consonância com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (2017), reitera que na Educação Infantil a organização do trabalho pedagógico dar-se-á a partir dos campos de experiências”.

O documento segue apresentando os “campos de experiência” que compõem o currículo da Educação Infantil do Estado de Mato Grosso, detalhando cada área da experiência quanto: aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, objetivos de aprendizagem, orientação de professores, oportunidades de experiência na primeira infância e planejamento de avaliação. As áreas de experiência são as seguintes. “Eu, os outros e nós” “Corpo/gesto/movimento” “Traço, Filhos, Cor e Forma” “Ouvir, falar, pensar e imaginar”, “Espaço, Tempo, Conjuntos, Relações e Transformações”.

Na sequência apresenta uma seção sobre o panorama da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças através da Educação Infantil, com uma proposta abrangente para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças ao longo dessa

etapa, levando em consideração as áreas de experiência. Descreve os objetivos a serem alcançados nesta fase do ensino.

O documento apresenta algumas reflexões sobre a importância das diretrizes curriculares regionais na Educação Infantil no estado de Mato Grosso e a necessidade de garantir uma educação de qualidade para as crianças deste estado. E na seção final da lista de referências usada na sua elaboração, o documento justifica as diretrizes e orientações.

E aborda a importância dos processos de transição para as crianças, especialmente bebês e crianças pequenas, nas fases iniciais da educação: de casa para a Educação Infantil, da creche para a Pré-escola, e desta para o Ensino Fundamental. O DRC/MT (Mato Grosso, 2018) ressalta que essa transição não pode ser vista simplesmente como uma transferência protocolares e propostas da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, pois é preciso levar em conta especificidades, integrar as crianças num novo ambiente escolar.

A Educação Infantil pode causar ansiedade porque as crianças saem da zona de conforto e se deparam inicialmente com regras diferentes, atividades naturais e convivência com adultos e crianças desconhecidas. Portanto, a transição deve ser gradual e amigável para que as crianças possam se acostumar com o novo normal e construir vínculos com professores, colegas e com o meio ambiente.

O documento também se refere às diversas relações que podem ocorrer entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e enfatiza a importância da cooperação entre essas etapas para minimizar possíveis conflitos durante a transição. O objetivo é criar novas formas de relações educativas que tenham em conta as necessidades das crianças.

Além disso, enfatiza a necessidade de parcerias eficazes entre as famílias e as instituições de Educação Infantil, confirmando que as famílias desempenham um papel fundamental na construção de conhecimentos e habilidades iniciais das crianças. Esta parceria promove um ambiente de respeito mútuo, confiança e cooperação que contribui para o sucesso educativo das crianças e respeita as diferentes culturas e formas de organização das famílias. Destaca-se a complexidade das transições das crianças nos diferentes níveis educativos, um processo gradual e acolhedor para lhes proporcionar uma educação de qualidade desde cedo e a cooperação entre os níveis educativos.

O Documento Curricular de Referência para a Educação Infantil em Mato Grosso vem de uma perspectiva de acolhimento às especificidades do desenvolvimento infantil, de modo que o professor precise pensar em situações de aprendizagem que promovam o desenvolvimento dos bebês, crianças bem pequenas e das crianças pequenas, respeitando sua singularidade em seus aspectos físicos, psíquicos, afetivos, sociais, especialmente entre os diferentes grupos etários (na própria Educação Infantil), bem como, entre a primeira etapa da Educação Básica e o Ensino Fundamental, propiciando-lhes uma aprendizagem e desenvolvimento integral de forma gradativa, respeitosa e harmônica, assegurando-lhes o direito de viver a infância. O documento de referência ao indicar uma proposição de possibilidades, deixa claro que estas precisam ser adequadas ao grupo etário atendido e a real necessidade da comunidade escolar. Nesta perspectiva, a organização do trabalho pedagógico das instituições que atendem a Educação Infantil deverá envolver, projetar e mediar o relacionamento entre os profissionais docentes e não docentes, familiares e/ou responsáveis, bem como, o planejamento das ações pedagógicas, o espaço, o tempo, as rotinas e o brincar, respeitando e articulando os direitos de aprendizagem, os campos de experiências, e os objetivos de aprendizagem em todas as etapas do cotidiano da Educação Infantil. (Mato Grosso, 2018, p. 63).

Assim, o DCR/MT traz políticas e diretrizes específicas para a Educação Infantil no estado de Mato Grosso, abordando conceitos, áreas de atuação, avaliação, a importância da parceria com as famílias e promovendo uma educação de qualidade e singularidade, para fornecer um modelo de educação para a infância.

5. RESULTADOS E IMPLICAÇÕES: CONTEXTUALIZAÇÃO E ANÁLISE

Dedicamos este capítulo à apresentação dos resultados e à análise, oferecendo uma visão panorâmica do desdobramento da pesquisa e dos dados coletados, por meio da qual compreendemos mais profundamente o tema investigado, estabelecendo conexões significativas entre os dados e a literatura existente.

Vimos que o mais atual documento que rege a Educação Infantil é a BNCC (Brasil, 2018), que tem como base os mais importantes documentos que asseguram o acesso à educação básica, preconiza o desenvolvimento integral da criança nessa fase da educação, como o ECA.

A Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016, Marco Legal da Primeira Infância, dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância explicitando o que é a primeira infância e como elaborar e executar as políticas públicas para o público atendido na Educação Infantil. Temos, pelo inciso I do Artigo 11 da LDBEN, Lei 9.394/1996, em seu art. 11º, inciso I, a competência dos municípios em organizar, manter e promover a oferta de Educação Infantil em regime de colaboração e integração entre os planos educacionais e políticas públicas com a União e os Estados.

As Metas do Plano Nacional de Educação para a Educação Infantil, que prevê, dentre outras ações, assegurar atendimento das características das distintas faixas etárias e das necessidades do processo educativo; e, a expansão das redes públicas de Educação Infantil segundo padrão nacional de qualidade. Conta-se ainda com o Proinfância - Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil, que foi

Instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, é uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação, visando garantir o acesso de crianças a creches e escolas, bem como a melhoria da infraestrutura física da rede de Educação Infantil. (FNDE, 2007, n.p.)

Este programa destina-se aos Municípios e ao Distrito Federal, e desenvolve-se visando especificamente dois eixos:

Construção de creches e pré-escolas, por meio de assistência técnica e financeira do FNDE, com projetos padronizados que são fornecidos pelo FNDE ou projetos próprios elaborados pelos proponentes;

Aquisição de mobiliário e equipamentos adequados ao funcionamento da rede física escolar da Educação Infantil, tais como mesas, cadeiras, berços, geladeiras, fogões e bebedouros. (FNDE, 2007, n.p.).

O objetivo deste Programa é garantir o acesso de crianças a creches e escolas de ei públicas em regiões metropolitanas, onde há os maiores índices de população nesta faixa etária. Para ser atendido com este Programa, basta o município elaborar o Plano de Ações Articuladas - PAR, apresentando o diagnóstico da situação educacional na qual se encontra, preencher e enviar eletronicamente os formulários e documentos disponibilizados no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação - SIMEC, módulo PAR, indicando as reais necessidades referentes à infraestrutura física, obras e serviços de engenharia, com os respectivos quantitativos para atendimento.

O certo é que os programas, planos e ações públicas voltadas para a Educação Infantil visam, determinantemente, ao desenvolvimento integral das crianças. Cada um observa as lacunas a serem preenchidas ou o problema a ser resolvido para se alcançar esse objetivo. Por isso, a elaboração e a implementação de políticas públicas requerem um estudo anterior das realidades que cercam e interferem no processo de desenvolvimento das crianças em cada etapa que ela experimenta na Educação Infantil. Dessa forma, estarão as políticas públicas, cumprindo com os documentos que garantem o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças desde a primeira infância.

Ponderamos sobre o desenvolvimento integral das crianças. Um estudo realizado por Ribeiro et al. (2009) sobre o desenvolvimento infantil em várias etapas da vida da criança, explica que o período da infância é caracterizado por mudanças físicas, emocionais, relacionais, cognitivas e espirituais, nos quais a criança manifesta diferentes formas de agir. Segundo estas pesquisadoras, o desenvolvimento consiste num processo de aquisição de novas funções que levam às modificações qualitativas nas atividades, e decorre de uma complexa interação entre o amadurecimento e a aprendizagem, entre o sujeito com seu potencial e o meio social, com suas normas e hábitos culturais.

Nesse processo se concretizam duas determinações que envolvem interações complexas entre si: a biológica e a ambiental. A primeira refere-se à sequência de maturação orgânica e psíquica; a segunda, se realiza pelas experiências que a criança vive em seu meio (individuais e familiares), pelos cuidados que recebe e pelas

oportunidades de desfrutar o exercício de suas capacidades. (Ribeiro et al., 2009). Segundo as mesmas pesquisadoras,

O desenvolvimento consiste no surgimento e no aperfeiçoamento de habilidades motoras, cognitivas, psíquicas e sociais. O processo do desenvolvimento infantil é único para cada criança, mas ordenado em estágios sequenciais, que recebem influência do meio (família, cultura, crenças, políticas). Já os genes e o caráter influenciam na forma de perceber, interpretar, organizar e responder a estímulos (Ribeiro et al., 2009, p. 62).

As pesquisadoras acima citadas complementam, afirmando que o desenvolvimento da criança é um processo integrado que acontece naturalmente e progressivamente; organiza-se nos campos: motor, intelectual, psicossocial, moral e linguagem.

Para se perceber o desenvolvimento integral da criança o referencial é a sua idade cronológica, sendo importante, como afirmam Ribeiro et al. (2009), identificar e compreender os “marcos do desenvolvimento” na infância, que representam padrões ou indicadores que caracterizam o estágio de desenvolvimento de uma criança em cada fase. Esses marcos são fundamentais como referências para entender a maturação orgânica e psíquica, ajudando a prever as mudanças típicas em diferentes faixas etárias. Essa compreensão é valiosa para orientar a avaliação do desenvolvimento infantil e para determinar a melhor abordagem de cuidado e atenção às necessidades específicas de cada criança. (Ribeiro et al., 2009, p. 63).

Notemos que, em cada faixa etária a criança deve(ria) avançar em seu desenvolvimento em cada uma das áreas, o que sinaliza seu desenvolvimento integral. A sequência do desenvolvimento é a mesma para cada criança, no entanto, podem acontecer variações entre uma criança e outra. Isso é possível por que existem fatores que influenciam no desenvolvimento da criança, podendo auxiliá-la ou atrasá-la nesse processo, como o meio (psicossocial). É importante compreender que “A criança, mesmo pequena, sabe muitas coisas: toma decisões, escolhe o que quer fazer, interage com pessoas, expressa o que sabe fazer e mostra, em seus gestos, em um olhar, uma palavra, como é capaz de compreender o mundo.”, como bem explicita Kishimoto (2012, p. 1).

As crianças da Educação Infantil não podem ser pensadas como sujeitos que nada aprendem, que na mais nova idade não conseguem compreender o que nas creches e pré-escolas tem pra lhes ensinar. Mas, ao contrário desse imaginário, são

crianças que precisam ser motivadas a se desenvolverem o mais cedo possível, respeitando-se a sua idade cronológica. Nesse contexto Oliveira (2021) expõe que expressões como fascinantes, desafiadoras, encantadoras, fantasiosas, irreverentes, geniais e divertidas são algumas das descrições frequentemente atribuídas às crianças entre 4 e 6 anos em nossa sociedade. Compreender o processo de desenvolvimento nessa faixa etária é crucial tanto para pais quanto para professores que convivem com elas, uma vez que essa compreensão influencia diretamente a maneira como os adultos interagem e organizam os ambientes de convívio e educação dessas crianças.

Para que essas características e outras sejam melhor compreendidas, no Quadro 14 apresentamos alguns dos principais teóricos do desenvolvimento e suas teorias.

Quadro 14. Principais teóricos do desenvolvimento

| Teórico | Teoria |
|-------------------------------|--|
| Arnold L. Gesel (1880 – 1961) | Preocupou-se com as habilidades motoras e outras características relacionadas ao desenvolvimento biológico; enfatiza a dotação genética e a maturação e evolução do funcionamento orgânico. |
| Sigmund Freud (1856 – 1939) | Preocupou-se com a formação da personalidade em função das emoções de natureza sexual imbrincadas no relacionamento entre a criança e seus pais; enfoca a evolução psicodinâmica do comportamento sexual. |
| John Bowlby (1907 – 1990) | Estudou a respeito do apego, da perda e da separação da criança em relação ao cuidado materno; buscou compreender os aspectos afetivos e comportamentais do vínculo mãe e filho, focando as crianças abandonadas ou privadas de afeto. |
| Jean Piaget (1896 – 1980) | Estudou a evolução da capacidade cognitiva da criança; enfatiza o raciocínio e a linguagem; |

| | |
|---------------------------------|---|
| | estudou o mecanismo mental de assimilação de conhecimento e sua adaptação (acomodação) a uma nova situação. |
| Lawrence Kohlberg (1927 – 1987) | Focou o desenvolvimento moral, com base em Piaget definiu estágios que delimitam mudanças relativas ao julgamento da criança sobre os acontecimentos. |
| Erick H. Erikson (1902 – 1994) | Buscou a compreensão dos aspectos psicossociais do desenvolvimento humano; baseado em Freud, relacionou o desenvolvimento da personalidade em interação com o meio social; definiu os estágios do desenvolvimento psíquico em função dos desafios emocionais presentes nas interações da criança com seus cuidadores. |

Fonte: Elaborada pela autora com base em (Ribeiro et. al., 2009, p. 63-64).

Conforme apresentado no quadro acima, o desenvolvimento integral tem facetas complexas as quais os teóricos buscam descobrir para que a criança se desenvolva da forma mais completa possível. Nesse contexto, Oliveira (2021, p. 12) explica que “O elemento mais importante da espécie humana é o fato de toda criança, desde o nascimento, ser potencialmente capaz de se relacionar com outros seres humanos, e com eles se apropriar da cultura de seu tempo”.

Ribeiro et al. (2009) descrevem as fases de desenvolvimento da criança, destacando os principais aspectos que marcam cada uma delas. A primeira fase é do recém-nascido e lactente - primeiro ano de vida: período marcado pelo amadurecimento dos sistemas orgânicos e pela aquisição das competências para o desenvolvimento global e da abertura da criança para relacionar-se no mundo. Ao longo do primeiro ano de vida, segundo as pesquisadoras, gradativamente, parte das atividades motoras reflexas (controlar a cabeça, o pescoço e a musculatura do tronco; agarrar, soltar e alcançar) cede lugar a movimentos voluntários, culminado no início da locomoção.

A criança desenvolve as habilidades motoras e na sequência as habilidades locomotoras, como engatinhar, ficar em pé apoiando-se em algo ou alguém, caminhar

com ajuda e posteriormente, sem ajuda; aos poucos as mãos inicialmente fechadas dão lugar as mãos abertas, observa os objetos e depois consegue agarrá-lo, movimentar um objeto de uma mão à outra. O desenvolvimento intelectual (cognitivo),

(...) caracteriza-se por uma inteligência prática, associada às percepções sensitivas. As experiências sensoriais e motoras são internalizadas, levando à maturação das estruturas cognitivas. As capacidades sensoriais de audição, olfato, visão e tato se coordenam entre si, enquanto atividades voluntárias evoluem de ações simples e repetitivas a atos intencionais. O lactente adquire conhecimento pela manipulação ativa do objeto físico real. A ação exercida sobre o objeto proporciona o desenvolvimento intelectual. Somente após a ação exercida sobre o objeto, o lactente é capaz de desenvolver uma atividade mental do objeto. Ele passa a identificar coisas, perceber formas e distinguir pessoas estranhas dos familiares. Essas habilidades aumentam o interesse pelo meio que o rodeia (Ribeiro et al., 2009, p. 63).

O desenvolvimento psicossocial do lactente inicia-se com um “sorriso social”, em contato humano; à medida em que reconhece seus cuidadores (mãe, pai ou outra pessoa próxima que o cuida) pelo afeto, cuidado e proteção, o lactente vai criando vínculo, adquirindo o senso de confiança básica. Estabelecida a confiança, a criança percebe o meio como bom, agradável e seguro (Ribeiro et al., 2009).

A primeira linguagem do lactente é expressada pelo choro, que tem o significado de incômodo, dor e fome. Passados os primeiros meses, a expressão é mais prazerosa, e precede a verbalização, de modo especial quando o lactente reconhece a fala dirigida a ele por seus cuidadores. Segue seu desenvolvimento, atendendo aos comandos e emissão de sons e palavras as quais compreende o significado (não, sim e outras) (Ribeiro et al., 2009).

A próxima fase é a infante (12 a 36 meses); a criança explora intensamente o ambiente, apresenta grande avanço no processo de diferenciação de si e dos outros; nota seus próprios desejos e o significado do “eu”, percebendo-se como única; desenvolve a noção de pessoas e coisas que vão e voltam, aprendendo a tolerar a separação de seu cuidador (pai, mãe e/ou outro). Desenvolve as habilidades motoras que lhes possibilitam certa independência, como o aprimoramento da locomoção, fruto de sua coordenação motora e do equilíbrio postural. Gradativamente, dentre outras coisas, consegue: andar sozinha e explorar o ambiente e o que o rodeia; correr, subir escadas, arremessar bolas, saltar no mesmo lugar, pedalar; rabiscar desordenadamente, manejar os alimentos (sem e depois com colher), virar páginas

de um livro/ caderno/revista, segurar o lápis com os dedos, fazer traços, desenhar círculo e cruz (Ribeiro et al., 2009).

Em relação ao desenvolvimento intelectual do infante, em torno dos dois anos de idade ele continua no período sensório-motor e em seguida passa ao pré-operacional. De maneira rápida desenvolve os processos cognitivos, mantendo as habilidades de raciocínio primitivas; sua aprendizagem se realiza pela manipulação de objetos, por tentativa e erro, pela observação e imitação das ações de outras pessoas; experimenta novos comportamentos para atingir um objetivo, desenvolve a noção do outro (Ribeiro et al., 2009).

Nesta fase, consegue estabelecer uma relação entre dois fatores (causa e efeito), sem, no entanto, comportar-se da mesma forma em situações aparentemente similares. Desenvolve a percepção temporal baseado em rotinas; aprimora a noção de permanência do objeto (procurar); classifica objetos ao explorá-lo como um brinquedo; desenvolve a consciência das relações espaciais, reconhece tamanhos, formatos (encaixe de objetos) bem como a que correspondem; consegue associar sensações (ser mordido, dói; morder por sentimento de raiva, ciúme ou prazer); não compreende regras de convivência (Ribeiro et al., 2009).

Segundo Ribeiro et al. (2009), o próximo estágio é o pré-operacional (de 2 aos 7 anos), período em que a criança ainda não consegue raciocinar nem realizar deduções ou generalizações sobre o que observa; dentre outras ações, a criança aprende a dominar a linguagem, confunde realidade e fantasia, tem pensamento intuitivo. Durante essa fase, a criança desenvolve uma série de características cognitivas marcantes. O simbolismo, por exemplo, mostra a capacidade mental de representar objetos ou fatos por meio de símbolos, o que é crucial para a compreensão e a expressão de ideias complexas. O egocentrismo é notável, onde a criança tende a interpretar o mundo apenas a partir de sua própria perspectiva, incapaz de compreender pontos de vista diferentes dos seus. Por exemplo, ela pode não entender regras de convivência ou ignorar as necessidades dos outros.

Outra habilidade em desenvolvimento é o raciocínio direto, onde a compreensão de orientações diretas é mais fácil do que aquelas apresentadas de forma inversa. O animismo é evidente na atribuição de qualidades humanas a objetos inanimados, uma característica comum em muitas brincadeiras infantis onde bonecos ou objetos ganham vida. Além disso, a centralização é notável, visto que a criança tende a focar em um único aspecto de um objeto ou situação, sem considerar o

contexto geral. Por exemplo, um alimento pode ser recusado apenas por conta de uma apresentação diferente do habitual, mostrando a dificuldade em lidar com mudanças nesse estágio de desenvolvimento. Essas características, embora façam parte do processo natural de crescimento, moldam a maneira como a criança percebe e interage com o mundo ao seu redor.

Ainda na fase pré-operacional, no desenvolvimento psicossocial, a criança desenvolve o senso de autonomia, que se manifesta nos seguintes exercícios: no ritualismo a criança realiza atos respectivos para aliviar sentimentos como a ansiedade ou a vergonha, aventura-se a novas experiências quando se sente seguro no meio, com rotinas conhecidas e previsíveis; no negativismo a criança impõe-se, nega-se à solicitação do outro ainda que contrarie sua própria vontade, reafirma sua existência autônoma (Ribeiro et al., 2009).

A criança toma ciência de sua imagem corporal e sabe nomear cada parte de seu corpo. No entanto, não tem a noção da integridade corporal. Também não tem a devida consciência, julgando o certo e o errado segundo aprovação ou reprovação de seus cuidadores em relação aos seus comportamentos. Fase intensa do desenvolvimento da linguagem, da verbalização e da gestualização para explicar e se fazer entender. Durante a fase pré-escolar, as habilidades se expandem e se refinam, marcando um período em que as crianças usam a brincadeira como uma forma de explorar a si mesmas e o mundo ao redor. Elas assimilam as normas sociais e os hábitos culturais, além de aprimorarem sua habilidade linguística. Este estágio também é caracterizado pelo aperfeiçoamento das habilidades motoras e posturais. (Ribeiro et al., 2009).

Outro fator importante é a maior interação da criança com seus pares, em situações às quais ela consegue tomar iniciativas e superar alguns sentimentos, como o de culpa. Atua de forma mais independente e seu desenvolvimento espiritual tende a se desenvolver conforme as pessoas com quem vive (família) (Ribeiro et al., 2009).

Na fase escolar, a socialização é um ponto forte; a criança consegue respeitar regras e normas em família e em casa; concebe a visão de que seus pais não são perfeitos como lhe parecia, mas tem bom relacionamento com eles; é capaz de dominar os símbolos e utilizar das memórias de suas experiências anteriores para interpretar a realidade presente (Ribeiro et al., 2009).

É importante considerar o que cerca as crianças, para direcionar o desenvolvimento de cada uma, de forma individual, como expressa Oliveira (2021) ao

expor que atualmente, é notável a habilidade das crianças, mesmo as mais pequeninas, ao manusearem dispositivos como televisões e celulares. Elas crescem em uma sociedade onde tais ferramentas são muito valorizadas no cotidiano, tornando-se facilmente acessíveis. Esse cenário é substancialmente distinto da infância de gerações anteriores, como a dos nossos avós, que, enquanto crianças, frequentemente mantinham certa distância do mundo adulto e raramente tinham permissão para interagir com os escassos itens tecnológicos da época. Em vez disso, dedicavam-se a outras atividades que hoje despertam lembrança entre os mais velhos. Esses contextos distintos direcionaram o desenvolvimento infantil a partir de diferentes interesses e formas de interação com o mundo ao redor.

O desenvolvimento da criança ora sucintamente apresentado, deixa claro o quão é importante partir de cada habilidade e competência para melhor atendê-las, para elaborar políticas públicas que consigam preencher as lacunas que tenham sido deixadas em ações e medidas que garantam mais que o acesso da criança à Educação Infantil, de modo especial, com vistas ao seu desenvolvimento integral. E esse é um compromisso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, Brasil, 2018).

Não há como privilegiar uma dimensão do desenvolvimento infantil em detrimento de outra, para não comprometer um e bem desenvolver o outro. Lembrando que a criança é um sujeito integral. O próprio documento (BNCC) afirma que as escolas de Educação Infantil devem conhecer a fundo a base legal que a ampara a Educação Infantil para bem se comprometerem a cumpri-la. Cabe reafirmar que o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade é também assegurado pela Política Nacional de Educação Infantil, “em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 2006, p. 10), por entender a criança como um todo.

Nesse contexto, é preciso considerar que o desenvolvimento integral da criança se concretiza nos mais diversos ambientes e situações, como explora Oliveira (2021).

Vale recordar. A criança se apropria de modos culturais de pensar, sentir e agir no âmbito da família, da escola, dos amigos e dos meios de comunicação de massa, nas situações em que ela interage com diferentes parceiros. Ocorre ao brincar de esconder-se, cuidar de animais domésticos, ouvir e contar histórias, observar aspectos do seu entorno, colecionar objetos, desenhar e pintar, participar de cantigas de roda, brincar de casinha ou de hospital, fazer construções, jogar amarelinha, cuidar de sua higiene e de sua organização pessoal, andar de bicicleta, dentre outras. Isso começa bem cedo. Muito antes de compreender a significação que um determinado elemento tem para os membros mais experientes da cultura, o bebê lhe

atribui um sentido a partir de sua experiência pessoal, como dizer “o mamã” para se referir ao frasco da mamadeira. (Oliveira, 2021, p. 15).

São as pequenas transformações do desenvolvimento infantil que vão se delineando dia a dia e nas mais diversas circunstâncias de interação entre a criança e seus pares, seus familiares, na escola, e outros ambientes. Na análise de Oliveira (2021), as interações entre crianças e adultos podem trazer conflitos de ordem pessoal e significados relacionados ao conhecimento de mundo, sem que isso contribua para com o desenvolvimento de habilidades e construção do conhecimento próprios para a faixa etária da criança.

Os conflitos se configuram na não compreensão da criança em saber o que “é certo” e o que “é errado”, quando, por exemplo, experimenta suas próprias emoções e valores morais a partir do que vê cotidianamente na vida das pessoas ao seu redor. Essa percepção é importante porque a criança cresce e vai formando a sua personalidade a partir do que experimenta. Daí a importância em avaliar como ela vive essas experiências na escola, na família, nos demais meios sociais.

Na visão de Oliveira (2021), avaliar a criança e ensiná-la a se autoavaliar representam oportunidades para confrontar perspectivas e encorajá-las a divergirem de si mesmas quando virem / perceberem que determinada aprendizagem ou situação possuem outras alternativas (de aprendizagem, de percepção). Agindo assim, o professor, com a colaboração da família, despertará na criança o ato de pensar, de formar valores, de se pronunciarem a respeito daquilo que veem e daquilo que estão aprendendo. Significa também oportunizar à criança a perceber que não há um único pensamento a respeito do que ela está aprendendo na escola e/ou em casa.

Para tanto, Oliveira (2021) explica que na trajetória do crescimento infantil, as brincadeiras ganham destaque especial. Esse período é marcado pela criação de uma cultura lúdica própria, onde as crianças estabelecem um repertório de jogos e interações, construindo seus grupos com papéis, normas e temáticas definidos. Essa dinâmica é especialmente evidente nos jogos de faz de conta ou simbólicos, em que diversas formas de interação se entrelaçam, estimulam-se mutuamente e, ao mergulharem em narrativas compartilhadas, os pequenos desenvolvem as motivações por trás das ações dos personagens.

Há uma troca intensa de objetos e responsabilidades, permitindo que, à medida que se aprimoram nas interações, se tornem aptos a representar situações de maneira mais abstrata. Isso os desafia a lidar com perspectivas opostas e com os significados

peçoais que os colegas atribuem aos papéis representados, uma habilidade que se fundamenta em suas experiências diárias.

Complementando, Kuhlmann Júnior e Fernandes (2012), afirmam que a educação ocorre como um processo histórico, dentro da família e na escola. Para estes autores,

Família, infância, escola, pedagogia se produzem por meio de processos sociais e de forma interdependente. Aprender, instruir, conhecer a si e ao mundo se associam ao processo de crescimento, que ocorre no interior de relações sociais. Se a infância refere-se às representações dos adultos sobre as crianças, isso não significa que estas sejam receptores passivos dessas concepções, que, de algum modo, vão ao encontro de algumas necessidades infantis. (Kuhlmann Júnior e Fernandes, 2012, p. 29).

Assim, os elementos família, infância, escola e pedagogia estão mutuamente relacionados e se moldam num mesmo contexto social, cujo foco afirma a ideia de que aprender, ensinar e compreender a nós mesmos e ao mundo ao nosso redor está relacionado aos processos de desenvolvimento que ocorrem nas relações sociais. Nessas relações, as crianças têm as suas próprias necessidades, perspectivas e oportunidades para influenciar o desenvolvimento da sua formação e no desempenho ativo na construção dessas mesmas relações.

É importante evidenciar o que traz o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Brasil, 2022) sobre o direito da criança ao desenvolvimento integral. Este documento, promulgado em 1990, garante que as crianças tenham suas necessidades educacionais, de saúde, de alimentação, de proteção, de cultura, de lazer, de convivência familiar e comunitária.

O Artigo 53 do ECA (Brasil, 2022) garante o direito à educação, estabelecendo um conjunto de prerrogativas para seu pleno desenvolvimento. Este direito inclui o acesso igualitário e a permanência na escola, o respeito por parte dos educadores, a possibilidade de contestar critérios de avaliação e recorrer a instâncias superiores, a organização e participação em entidades estudantis e o acesso à escola pública próxima de sua residência, com vagas garantidas aos irmãos na mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica. O parágrafo único reforça o direito dos pais ou responsáveis de serem informados sobre o processo pedagógico e de participarem na definição das propostas educacionais. Essas disposições buscam assegurar o acesso, uma educação de qualidade e a participação ativa dos envolvidos no processo educativo.

À família e ao Estado cabe fazer com que esses direitos sejam atendidos, concretizados. Em relação à educação, a partir do acesso, todas as condições para seu crescimento e aprendizado saudáveis devem ser dadas, sem que as crianças sofram qualquer tipo de abuso ou exploração. O ECA (Brasil, 2022) ressalta a importância da participação ativa das crianças em tudo aquilo que pode afetar a sua vida, de forma que isso contribua para o desenvolvimento de sua autonomia e exercício da cidadania desde pequena, formando também, seu senso de independência.

Segundo Kishimoto (2012) trata-se de um princípio ético perceptível no contexto educativo quando se permite que a criança faça escolhas, como a seleção de objetos e brinquedos. Ao respeitar o espaço de brincadeira dos outros, ao cuidar dos brinquedos que não estão sendo usados, ao compartilhar e aguardar a vez de utilizar um brinquedo, a criança internaliza noções de responsabilidade e democracia. Essas práticas fortalecem a independência da criança e também fomentam valores fundamentais para sua interação social e cívica.

De acordo com o ECA (Brasil, 2022), o desenvolvimento integral da criança inclui a garantia de nenhum tipo de discriminação (raça, gênero, origem, crença / credo / religião, situação econômica e social). As políticas públicas criadas pelo Estado devem ser implementadas com objetivo de diminuir as desigualdades – em todos os sentidos, de forma a garantir igualdade de oportunidades para todas as crianças, para que cresçam em sabedoria e estatura, e preparadas para atuar na vida adulta, com conhecimento e capacidade crítica.

A abordagem da literatura e dos documentos contextualizados e analisados ao longo do desenvolvimento desse trabalho, nos ofereceu uma exploração detalhada das políticas públicas para a Educação Infantil e o desenvolvimento integral da criança, destacando as diversas fases de crescimento e marcos fundamentais em diferentes áreas, como o físico, cognitivo, psicossocial e linguístico.

Os autores referenciados descreveram as etapas de desenvolvimento, desde o recém-nascido até a fase escolar, abordando as transformações e aquisições típicas de cada estágio, além de enfatizarem a importância do papel da família, da escola e da sociedade no desenvolvimento e na formação da criança. E ainda, a influência da cultura, dos artefatos tecnológicos e das interações sociais na formação das crianças. Também discutimos os temas relacionados aos direitos da criança, como acesso à educação, saúde, lazer e proteção, de acordo com o ECA.

A análise dos resultados aponta para a necessidade de considerar as peculiaridades de cada criança e oferecer um ambiente propício para o seu desenvolvimento integral, valorizando a diversidade e promovendo a igualdade de oportunidades para todas.

Nesse contexto, as políticas públicas para a Educação Infantil emergem como um componente importantíssimo no contexto do desenvolvimento integral da criança, como mencionado no texto. Destacamos a relevância dessas políticas para garantir o acesso igualitário à educação de qualidade desde os primeiros anos de vida. Citamos o ECA como um marco legal que assegura diversos direitos, incluindo o acesso à educação. Além disso, ressaltamos a importância de tais políticas no combate às desigualdades sociais, promovendo a inclusão e a diversidade.

Enfatizamos a necessidade de implementação efetiva das políticas públicas para garantir o acesso e a qualidade do ensino oferecido. Essas políticas devem contemplar a infraestrutura das instituições educacionais e a formação de professores, práticas pedagógicas inclusivas e a valorização da diversidade cultural.

Ao considerar o desenvolvimento integral da criança, as políticas públicas devem ser abrangentes, contemplando o ambiente escolar bem como a participação ativa da família e da comunidade. A criação e a implementação de políticas eficazes exigem um esforço conjunto entre governo, sociedade civil e demais instituições, visando ao cumprimento dos direitos das crianças e à construção de um futuro mais igualitário e promissor para todas elas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa dissertação reflete uma imersão mais aprofundada nas políticas públicas educacionais na Educação Infantil em âmbito nacional, no qual iniciamos com uma breve apresentação da pesquisadora nas experiências acadêmicas e profissionais na Educação. Seguimos com a apresentação dos objetivos elaborados para a investigação do tema proposto, a partir da definição do problema de pesquisa e as questões norteadoras, que junto aos objetivos, auxiliaram a desenvolver toda a pesquisa.

Apresentamos a metodologia adotada revelando o percurso metodológico que orientou na construção teórica (abordagem bibliográfica e documental) e na análise dos dados encontrados - realizada ao longo do texto. Descrevemos o estado do conhecimento por reconhecer que precisaria explorar o tema de forma mais aprofundada, com coerência e mais abrangente, diferentemente das publicações já impressas no meio acadêmico e científico.

Valemo-nos em abordar as políticas públicas educacionais e suas bases legais no contexto da educação brasileira, no qual destaca-se a Constituição Federal de 1988, a LDBEN 9394/96, o PNE, as DCNs e a BNCC. No contexto do estado de Mato Grosso, espaço de nossas experiências profissionais, foi analisado o DCR/MT, por entender a importância de se fazer conhecer esse documento, que tem como base a BNCC na versão de 2017. Dissertamos detalhadamente a Educação Infantil com foco nas políticas públicas educacionais brasileiras e seu impacto no desenvolvimento integral das crianças nessa etapa da educação básica, sintetizando as implicações que as mesmas têm na prática educacional, nos cuidados e na educação, na melhoria da qualidade na oferta da Educação Infantil nas mais diferentes realidades em nosso País.

No alcance do objetivo 1, a partir dos resultados, constatamos que a concepção das políticas públicas educacionais no Brasil evoluiu ao longo do tempo, refletindo mudanças sociais, econômicas e políticas. No início, a educação era restrita a poucos e estava associada a interesses da elite, com foco na formação intelectual e moral. Ao longo do século XX, movimentos sociais e pressões por democratização do acesso à educação levaram a mudanças significativas.

As bases teóricas e históricas dessas políticas variam, mas incluem influências do pensamento pedagógico de educadores como Anísio Teixeira e Paulo Freire, bem

como marcos legislativos como a LDB de 1961, e a Constituição de 1988, que reconheceu a educação como um direito de todos. Ao longo do tempo, houve influências significativas, como a expansão do acesso ao ensino básico, a criação de programas de inclusão e cotas, a implementação de políticas de formação de professores e a elaboração de diretrizes curriculares. Mudanças nos governos e nas abordagens políticas, bem como demandas sociais por uma educação mais inclusiva e equitativa, moldaram o sistema educacional.

As tendências para melhorar a educação incluem um foco crescente na educação integral, que vai além do ensino formal, abraçando aspectos sociais e emocionais, e o investimento em tecnologia educacional para ampliar o acesso ao conhecimento. O desafio atual é garantir a qualidade do ensino em todas as regiões do país, reduzindo desigualdades socioeconômicas e regionais, promovendo uma educação que seja verdadeiramente inclusiva, equitativa e de qualidade para todos.

Essa abordagem foi importante por remeter a concebermos e compreendermos a evolução das políticas públicas responsáveis pelas transformações e melhorias ao longo do tempo na educação brasileira, de modo especial na concepção da Educação Infantil cuja relevância passou a ser reconhecida mais recentemente. Foi possível a compreensão das motivações que levam à elaboração e implementação de políticas públicas educacionais – uma contextualização que proporcionou uma melhor visão da constituição da BNCC.

No alcance do objetivo 2, a partir dos resultados, constatamos que a BNCC estabelece os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que todas as crianças têm o direito de alcançar, além de definir competências, habilidades e conteúdos a serem trabalhados na Educação Infantil.

Ao analisarmos a BNCC para essa fase, foi possível identificarmos as diretrizes para os eixos de formação das crianças, que incluem aspectos socioemocionais, cognitivos, motores e linguísticos. Ela também propõe práticas pedagógicas e organização curricular que considerem as especificidades da infância, priorizando o brincar, a interação e a exploração do mundo. A repercussão da BNCC na Educação Infantil é significativa, pois fornece um referencial para planejamento e prática pedagógica, orientando professores e gestores na construção de um ambiente educativo mais adequado às necessidades das crianças. O documento ressalta a importância de uma abordagem integral, valorizando o conhecimento cognitivo, o

desenvolvimento socioemocional e físico, alinhado ao brincar como ferramenta central no processo educacional.

No alcance do objetivo 3, a partir dos resultados, em cumprimento a esse objetivo, constatamos que as políticas públicas educacionais para a Educação Infantil no Brasil se apresentam em documentos legais, como leis, decretos e diretrizes, que delineiam objetivos, direitos e orientações para a oferta dessa modalidade no País. Dentre as diretrizes, destaca-se a valorização da infância como um período singular de aprendizado e desenvolvimento, reconhecendo o brincar como direito da criança e uma das principais formas de expressão, interação e aprendizado.

Ao investigar essa trajetória, foi possível analisarmos a consonância dessas políticas com a BNCC da Educação Infantil, o que envolveu examinar se as diretrizes das políticas públicas estão alinhadas aos princípios e objetivos delineados na BNCC, como o foco no desenvolvimento integral da criança, a valorização do brincar como eixo central, a promoção da interação social, entre outros. Propõe uma abordagem pedagógica que considere as especificidades das crianças, estimulando sua curiosidade, autonomia, criatividade e participação ativa no processo de aprendizagem.

Evidenciar a relação entre as políticas públicas educacionais e a BNCC nos permitiu compreender como as diretrizes estabelecidas em documentos normativos impactam na construção do conhecimento e no desenvolvimento global da criança. Isso incluiu identificar lacunas, desafios e oportunidades para melhorar a implementação das políticas, visando assegurar práticas pedagógicas mais alinhadas com as necessidades e potencialidades das crianças na Educação Infantil. A BNCC estabelece competências e habilidades a serem desenvolvidas nessa fase, como a interação e comunicação, o protagonismo infantil, a construção de identidade e autonomia, a inserção na cultura e a convivência ética e responsável. O documento também aponta para a importância do diálogo com as famílias e a comunidade, reconhecendo esses atores como colaboradores fundamentais no desenvolvimento das crianças.

A repercussão dessas diretrizes na Educação Infantil reflete-se na prática pedagógica, orientando os educadores (gestores, professores, cuidadores) a proporcionar experiências significativas e contextualizadas, que respeitem o tempo, os interesses e as necessidades das crianças, o que inclui a criação de ambientes de aprendizagem motivadores, o estímulo ao pensamento crítico desde cedo e a

valorização da diversidade cultural e social no ambiente escolar. A BNCC impacta na formação de professores, direcionando programas de capacitação e atualização para que estejam alinhados com os princípios e diretrizes propostos. Além disso, influencia na avaliação educacional, requerendo instrumentos e metodologias adequados para acompanhar o desenvolvimento das crianças de maneira mais holística e condizente com as propostas da Base.

Essa normativa tende a influenciar também as políticas públicas para a Educação Infantil, orientando a formulação de programas, projetos e investimentos educacionais que estejam alinhados com as diretrizes propostas pela BNCC, visando à melhoria da qualidade do ensino, à promoção da equidade e à garantia do desenvolvimento integral das crianças desde os primeiros anos de vida.

Ao responder os três objetivos específicos propostos, alcançamos a compreensão abrangente das políticas públicas educacionais voltadas para a Educação Infantil no contexto brasileiro, embasando-nos na evolução histórica e social dessas diretrizes. Identificamos as definições, normativas e ações propostas pela BNCC para esta fase crucial, analisando sua repercussão e consonância com as políticas públicas vigentes. A investigação realizada permitiu evidenciarmos a relação entre essas políticas, a construção do conhecimento e o desenvolvimento integral da criança. Dessa forma, ao cumprir os objetivos específicos, alcançamos a meta maior de analisar as políticas públicas educacionais direcionadas à Educação Infantil no Brasil, considerando sua evolução histórica e social, ancorando-se nas disposições da BNCC, proporcionando uma visão abrangente e embasada sobre este importante tema educacional. (Objetivo geral).

Respondendo à pergunta de pesquisa, afirmamos que a BNCC na Educação Infantil define os objetivos de aprendizagem, competências e habilidades a serem desenvolvidos nessa fase, priorizando o desenvolvimento integral da criança. Ela estabelece diretrizes para práticas pedagógicas inclusivas, valorizando a diversidade e promovendo a igualdade de oportunidades desde os primeiros anos de vida.

Esta pesquisa fornece uma visão abrangente do que representa a BNCC em todo o cenário da Educação Infantil no Brasil, bem como o importante papel que este documento, junto às políticas públicas de educação, é primordial às tomadas de decisões em tudo o que se refere à educação e ao desenvolvimento integral das crianças da Educação Infantil.

Concluimos que a BNCC desempenha um papel fundamental na Educação Infantil por oferecer aos gestores, professores e cuidadores, subsídios que orientam a prática pedagógica para atender as crianças nessa etapa tão importante da educação básica brasileira. O conjunto de competências e habilidades trazidos na BNCC denotam a importância de se realizar um trabalho de qualidade e equidade nos cuidados e na educação das crianças na primeira infância, por meio de um currículo significativo, que oportuniza às crianças a construção de conhecimentos essenciais para o desenvolvimento de suas capacidades. O que é relevante para que elas tenham nessa fase uma base bem estabelecida para as aprendizagens futuras, ao longo de toda a sua vida.

Das lacunas mencionadas no Estado do Conhecimento, nossa pesquisa abordou parcialmente a implementação regional da BNCC na Educação Infantil, examinando como as diretrizes são adaptadas em diferentes contextos educacionais, considerando algumas diversidades regionais pelo DRCMT. Além disso, discutimos a relação da BNCC com outras políticas curriculares, analisando a integração e as possíveis discrepâncias entre elas. No entanto, as lacunas restantes sobre avaliação e monitoramento das crianças, efeitos a longo prazo no desenvolvimento e desempenho escolar, bem como os impactos na formação e prática docente na Educação Infantil, não foram diretamente abordadas em nossa pesquisa, deixando espaço para futuras investigações e aprofundamento nessas áreas.

Mediante a conclusão, e reconhecendo que a educação não é estática, deixamos as seguintes recomendações: (1) Realização de uma análise mais profunda da BNCC em relação à Educação Infantil no sentido de discutir as áreas de divergência e de convergências entre o documento e as políticas públicas que regem essa etapa da educação, para melhorar as experiências educacionais das crianças. (2) Debater a formação de professores da Educação Infantil, em relação à BNCC e as políticas públicas educacionais mais atuais, destacando a importância da formação continuada para a eficácia da aprendizagem e do desenvolvimento integral das crianças da Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Guilherme Weber Gomes de. Princípio da igualdade e as políticas públicas educacionais federais após a Constituição Federal de 1988. Direito Constitucional. **Conteúdo Jurídico**. Publicado em 06 ago. 2013. Disponível em: <https://conteudojuridico.com.br/consulta/Artigos/36199/principio-da-igualdade-e-as-politicas-publicas-educacionais-federais-apos-a-constituicao-federal-de-1988>.
- ANDRADE, Marcella Coelho. Políticas públicas na Constituição Federal de 1988: alguns comentários sobre os desafios e avanços. **CSONline** – Revista Eletrônica de Ciências Sociais, n. 29. Juiz de Fora, 2019. p. 302-319.
- BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. 1. ed. 2. reimp. São Paulo. Cortez, 2011.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 05 de outubro de 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.
- BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB,2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. **LEI Nº 13.257, DE 8 DE MARÇO DE 2016**. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância. Brasília – DF: Presidência da República / Secretaria Geral / Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2016.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação**. Brasília – DF: Ministério de Educação / Secretaria de Educação Básica, 2006.
- BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 19 jun. 2023.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação - LEI Nº 13.005/2014**. Brasília: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Atualizado. Brasília, DF: Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/publicacoes/eca-2023.pdf>. Acesso em: 05 out. 2023.
- BUSATTA, Camila Aguilar. **A sala de aula de Química: um estudo a respeito da Educação Especial e Inclusiva de alunos surdos**. Tese (Doutorado em Química). Porto Alegre – RS: Universidade do Rio Grande do Sul, 2016. Disponível me:

<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/151447/001011875.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; GUIZZO, Bianca Salazar. Políticas de Educação Infantil: conquistas, embates e desafios na construção de uma Pedagogia da Infância. **Revista de Educação Pública**, v. 27, n. 66, set./dez. 2018.

CASTANHA, André Paulo. **O Ato Adicional de 1834 e a instrução elementar no império: descentralização ou centralização**. 558 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas). São Carlos – SP: Universidade Federal de São Carlos, 2007.

CRUZ, Amanda Porto da. **As políticas curriculares contemporâneas para a Educação Infantil: Uma estratégia de governo das infâncias**. 09/02/2021 148 f. Mestrado em Educação. Universidade Federal Do Rio Grande, 2021.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. rev. ampl. São Paulo: Atlas, 1995. Disponível em: <https://ufrb.edu.br/educacaodocampocfp/images/DEMO_Pedro._Metodologia_cient%C3%ADfica_em_Si%C3%A4ncias_Sociais.pdf>.

DIAS, Reinaldo; MATOS, Fernanda. **Políticas públicas: princípios, propósitos e processos**. São Paulo: Atlas, 2015.

DIMITROVICH, Ludmila. **Políticas Públicas para a Educação Infantil: Um estudo sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na rede municipal de ensino de Londrina – PR**. Dissertação (Mestrado em Educação). Londrina – PR: Universidade Estadual de Londrina, 2019.

FAGUNDES, Vanessa Giovanella. **BNCC e Educação Infantil: Análise do Processo de Produção de Texto**. 07/12/2020 246 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Da Região De Joinville, 2020.

FERREIRA, Michella Adriana Bibiano. **Base Nacional Comum Curricular para 4 a 6 anos: Os efeitos camuflados**. 31/07/2019 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Do Vale Do Itajaí, 2019.

FNDE. Sobre o Proinfância. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**, 2007. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/1ccr/proinfancia.html>.

GHIDINI, Natalia de Almeida. **Campos de experiência na BNCC e suas implicações na construção de um currículo para a Educação Infantil**. 25/08/2020. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Fundação Universidade De Passo Fundo, 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUERRA, Maria das Graças Gonçalves Vieira; PRESTES, Emília Maria da Trindade; GOMES, Cláudia Suely Ferreira. Reinterpretação do pensamento educativo: dialogando com Paulo Freire. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 30, e10858, 2023. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/10858/114117294>.

LIZ, Luiza Oliveira De. **Professores de Educação Física na Educação Infantil e a discussão sobre a BNCC**. 16/12/2021 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado De Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 2012.

MAGNER, Maria Margarete da Rosa. **Processos e retrocessos na implementação da base nacional comum curricular no município de Lages e os desafios das professoras que atuam na Educação Infantil**. 05/03/2020 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Do Planalto Catarinense, 2020.

MATO GROSSO. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso**. Educação Infantil. Cuiabá: Mato Grosso / MEC / CONSED / SEDUCMT / UNDIMENT / UNCME/MT, 2018.

MEDEIROS, Cassia Maria Lopes Dias. **O desenvolvimento humano como direito e objetivo educacional no currículo da Educação Infantil**. 09/04/2021. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Do Vale Do Rio Dos Sinos, 2021.

MEDEIROS, Ludmila Dimitrovicht De. **Políticas públicas para a Educação Infantil: Um estudo sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na rede municipal de ensino de Londrina - PR**. 29/11/2019 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual De Londrina, 2019.

MELLO, Ana Paula Barbieri De. **Políticas para a Educação Infantil: O lugar da consciência fonológica na Base Nacional Comum Curricular**. 12/07/2018 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Regional Integrada Do Alto Uruguai e Das Missões, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. Disponível em: http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1428/minayo__2001.pdf.

MOROSINI, Marília Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. *In*: MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, C. M. B. (2014). Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito** 5(2), 2014. p. 154-164.

OLIVEIRA, Poliana Ferreira De. **Políticas curriculares para a Educação Infantil: O caso da BNCC 2015-2017** 19/02/2019 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual De Maringá, 2019.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Não sou mais bebê. *In*: **Nota 10** – Primeira Infância, v. 2 -4 a 6 anos. Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2021, Capítulo 1. p. 10-31. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2021/10/61-livro-programa-nota-10-primeira-infancia-de-4-a-6-anos-1.pdf>.

PEREIRA, Adriana Soares; SHITSUKA, D. Moreira; PARREIRA, F. J.; SHITSUKA, R. **Metodologia da pesquisa científica**. 1. ed. Santa Maria - RS: UFSM/NTE, 2018.

Disponível em:

https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15824/Lic_Computacao_Metodologia-Pesquisa-Cientifica.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

RIBEIRO, Moneda Oliveira; *et al.* Desenvolvimento infantil: A criança nas diferentes etapas de sua vida. **Enfermagem e Saúde**, 2009. p.61-90.

RIBOLI, Cesar. **A judicialização do direito à Educação Infantil no estado do Rio Grande do Sul (2008-2018)**. São Leopoldo, 2019.

RIBOLI, Cesar. **Desafios do Direito à Saúde**. São Paulo - SP: Editora Dialética, 2021.

ROSA, Luciane Oliveira Da. **Continuidades e discontinuidades nas versões da BNCC para a Educação Infantil**. 31/01/2019 162 f. Mestrado em Educação. Universidade Do Vale Do Itajaí, 2019.

RUA, Maria das Graças. **Políticas públicas**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC; Brasília: CAPES: UAB, 2009.

SAVIANI, Dermeval. 1944. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas - SP: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI. Dermeval. Política Educacional Brasileira: Limites e perspectivas. **Revista de Educação**, PUC-Campinas, Campinas, n. 24, jun. 2008, p. 7-16.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. [livro eletrônico]. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013. Disponível em: https://www.ufrb.edu.br/ccaab/images/AEPE/Divulga%C3%A7%C3%A3o/LIVROS/Metodologia_do_Trabalho_Cient%C3%ADfico_-_1%C2%AA_Edi%C3%A7%C3%A3o_-_Antonio_Joaquim_Severino_-_2014.pdf.

SILVA, Eneida Aparecida Pereira Berti Da. **As Diretrizes Curriculares do município de Andradina-SP e a Base Nacional Comum Curricular na percepção dos(as) profissionais da Educação Infantil**. 14/09/2021. Dissertação (Mestrado em Educação). Fundação Universidade Federal De Mato Grosso Do Sul, 2021.

SMARJASSI, Célia; ARZANI, José Henrique. As políticas públicas e o direito à educação no Brasil: uma perspectiva histórica. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 15, 27 abr. 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/15/as-politicas-publicas-e-o-direito-a-educacao-no-brasil-uma-perspectiva-historica>.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, ano. 8, n. 16, jul. dez. Porto Alegre – RS, 2006, p. 20-45.

SOUZA, Daiane Lanes de. **Base Nacional Comum Curricular e produção de sentidos de Educação Infantil: Entre contextos, disputas e esquecimentos**. 09/07/2018. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, 2018.

WEBER, Karine. **Base Nacional Comum Curricular: Impactos na organização curricular de uma unidade federal de Educação Infantil**. 18/02/2022 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal De Santa Maria, 2022.