

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

**ANA PAULA BARBIERI DE MELLO**

**POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: O LUGAR DA CONSCIÊNCIA  
FONOLÓGICA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**

**FREDERICO WESTPHALEN – RS**

**2018**

**ANA PAULA BARBIERI DE MELLO**

**POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: O LUGAR DA CONSCIÊNCIA  
FONOLÓGICA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**

**Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Câmpus de Frederico Westphalen.**

**Orientador(a): Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Edite Maria Sudbrack**

**FREDERICO WESTPHALEN – RS**

**2018**

**ANA PAULA BARBIERI DE MELLO**

**POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: O LUGAR DA CONSCIÊNCIA  
FONOLÓGICA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**

**Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Câmpus de Frederico Westphalen.**

**Frederico Westphalen, de julho de 2018.**

A Banca Examinadora, abaixo assinada,  
aprova a Dissertação de Mestrado

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Edite Maria Sudbrack

Orientadora – URI/Campus de Frederico Westphalen

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lucí Teresinha Marchiori dos Santos Bernardi

Avaliador - URI/Campus de Frederico Westphalen

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria de Lourdes Pinto de Almeida

Avaliador – UNOESC/Universidade do Oeste de Santa Catarina

Dedico este trabalho à minha família e em especial aos meus filhos e esposo, base de tudo o que eu faço.

## AGRADECIMENTOS

Minha caminhada no Mestrado em Educação foi de intensa imersão em estudos, leituras e escrita. Marca um momento especial de transformação, com modificações no meu modo de ser e pensar. Muito ainda tenho para trilhar e evoluir, mas sou imensamente grata a Deus pelo meu percurso até aqui.

Considero duas pessoas as grandes responsáveis pelo meu ingresso no Mestrado em 2016, meu esposo Jefferson e a professora Dilva Benvenuti (UNOESC), amiga especial e exemplo de educadora. Os dois, com suas palavras de incentivo e encorajamento foram essenciais na minha decisão de adentrar e enfrentar esta jornada. Agradeço-os de coração.

Nas nossas conquistas nada é por acaso e muito menos por sorte. Existe muita persistência, superação e muito trabalho, os quais são possíveis com o apoio das pessoas que estão ao nosso lado. Assim, agradeço:

Ao meu esposo, por ser essa pessoa extraordinária, que se manteve firme, positivo e paciente durante todo o período de incertezas, indecisões, inquietudes, aflições, lágrimas, mas também de alegrias e de conquistas. Sempre presente com as palavras certas, principalmente nos momentos mais difíceis.

Aos meus filhos Enzo Augusto e Fiorella Maria, que mesmo sendo pequenos, foram maduros e entenderam a importância dos momentos aos quais eu precisava me retirar ou ficar distante. Muitas vezes Enzo batia em meu ombro e dizia “Mãe, lembra! Você precisa estudar”, “Mãe, se você deitar você não vai conseguir estudar depois.”

Aos meus familiares, em especial meu pai e minha mãe, por me apoiarem em minhas escolhas e serem meu porto seguro.

À professora Edite, minha orientadora, pelos conhecimentos compartilhados, pelos momentos de reflexão, por sua postura, paciência, palavras de incentivo, de cobrança e de ensino. Faz jus ao título de orientadora. Considero-a uma referência em Educação.

À professora Malu, por suas consideráveis contribuições neste trabalho e pela motivação.

Aos professores do mestrado e colegas, pelos conselhos e muitas vezes consolo nos momentos de dúvidas e de angústias. Em particular aos colegas da linha de Políticas Públicas.

Às minhas colegas de trabalho e amigas, Graciela e Patrícia, pelos momentos de desabafo e de conversas sobre educação.

Enfim, agradeço a todos, que de alguma forma contribuíram ou estiveram presentes neste percurso.

*“Pensar é esforço e inconformismo, pensar é duvidar e criticar... pensar é ter tempo de fazê-lo. Pensar não é repetir ou reproduzir. Pensar é ativar o que há de nobre no ser humano, porque pensar é também sentir e intuir... Pensar é viver. Viver é encontrar seu próprio caminho e evitar permanentemente a tentação do fácil...”*

(Píndaro)

## RESUMO

O presente trabalho teve por objetivo analisar de que forma a consciência fonológica está inserida na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil na perspectiva de contribuir com o desenvolvimento posterior da leitura e escrita. Procurou trazer para a discussão a reflexão e a interpretação das políticas públicas educacionais, com seus percalços e caminhos, as quais propõem medidas definitivas e provisórias sobre os “investimentos” e mudanças nas normas que norteiam o âmbito educacional. O interesse por essa pesquisa foi motivado pela apreensão e inquietude em relação ao contexto da Educação, que expressa um alto índice de dificuldades escolares relacionadas à leitura e escrita, assim como de reprovações e evasões escolares. O fracasso escolar e a desigualdade social se ampliam e disseminam, tornando a reflexão de possibilidades de superação de extrema relevância. O desenvolvimento adequado e efetivo da leitura e escrita e as possibilidades que dela refletem são capazes de levar o sujeito à emancipação, à autonomia e ao desenvolvimento do raciocínio, promovendo a independência. Também é capaz de proporcionar conhecimentos para que se possa expressar a opinião de forma crítica e autônoma, exercendo assim, a cidadania com dignidade. Para que o desenvolvimento da linguagem escrita transcorra de forma favorável, diversas habilidades devem ser estimuladas desde a educação infantil e entre estas habilidades está a consciência fonológica, a qual pode auxiliar evitando impactos negativos e dificuldades na aquisição da leitura e escrita. Tal argumento contribuiu para justificar o objetivo do trabalho. Esta pesquisa foi baseada nos princípios da metodologia histórico-crítica, pois tivemos a intenção de mostrar as contradições entre a legislação e a prática escolar, assim como levantar os aspectos históricos constituintes da temática abordada. Foi delineada de forma teórica, bibliográfica e documental, com enfoque qualitativo. Elegemos o procedimento de análise de conteúdos para a descrição, compreensão e interpretação dos materiais encontrados. As análises foram apresentadas em duas categorias “Políticas de Educação Infantil” e “BNCC para a Educação Infantil e Consciência Fonológica”. Com a análise concluímos que: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para Educação Infantil insere algumas experiências de Consciência Fonológica nos seus preceitos, porém, aborda esta questão muito sutilmente e com pobreza de conteúdo, não utilizando a denominação e o conceito; as Políticas Públicas Educacionais ainda necessitam sair dos documentos e adentrar ao ambiente escolar, assim como, muitos conceitos, como o da Consciência Fonológica, ainda precisam ser inseridos nestas políticas; as políticas educacionais são marcadas pelas reformas constantes, pela descontinuidade e pela falta de recursos e investimentos em formação, infraestrutura, valorização profissional, entre outros.

**Palavras-chave:** Consciência Fonológica. BNCC. Políticas Públicas Educacionais. Educação Infantil.

## ABSTRACT

The aim of this study was to analyze how the phonological awareness is inserted in the National Curricular Common Base for Early Childhood Education in order to contribute to the later development of reading and writing. It sought to bring to the discussion the reflection and interpretation of public educational policies, with their mishaps and paths, which propose definitive and provisional measures on the "investments" and changes in the norms that guide the educational scope. The interest in this research was motivated by the apprehension and concern about the context of Education, which expresses a high index of school difficulties related to reading and writing, as well as school failures and dropouts. School failure and social inequality expand and spread, making the reflection of overcoming possibilities extremely relevant. The adequate and effective development of reading and writing and the possibilities that reflect it are able to lead the subject to emancipation, autonomy and development of reasoning, promoting independence. It is also capable of providing knowledge so that one can express opinion in a critical and autonomous way, thus exercising citizenship with dignity. In order for the development of written language to take place in a favorable way, several skills must be stimulated from early childhood education and among these skills is phonological awareness, which can help avoiding negative impacts and difficulties in reading and writing acquisition. This argument contributed to justify the purpose of the work. This research was based on the principles of historical-critical methodology, since we had the intention to show the contradictions between the legislation and the school practice, as well as to raise the historical constituent aspects of the subject matter. It was delineated theoretically, bibliographical and documentary, with a qualitative approach. We chose the content analysis procedure for the description, understanding and interpretation of the materials found. The analyzes were presented in two categories: "Policies for Early Childhood Education" and "BNCC for Early Childhood Education and Phonological Awareness". With the analysis we conclude that: The National Curricular Common Core (BNCC) for Infantile Education inserts some experiences of phonological awareness in its precepts, however, it approaches this question very subtly and with content poverty, not using denomination and concept; the Public Educational Policies still need to leave the documents and enter the school environment, as well as many concepts, such as the Phonological Consciousness, still need to be inserted in these policies; educational policies are marked by constant reforms, discontinuity and lack of resources and investments in training, infrastructure, professional valuation, among others.

**Keywords:** Phonological Awareness. BNCC. Public Educational Policies. Child education.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1 - Descritores combinados, porcentagem de trabalhos por DM e por TD .....	23
Imagem 1 - Divisão das etapas de EI e EF de acordo com a BNCC.....	81
Imagem 2 - Divisão e componentes da BNCC para a EI .....	85
Quadro 1 – Análise de Conteúdo - 1ª Categoria.....	107
Quadro 2 - Análise de Conteúdo - 2ª Categoria .....	132

## LISTA DE SIGLAS

ABdC	Associação Brasileira de Currículo
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APAEs	Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CF	Consciência Fonológica
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
COEDI	Coordenação Geral de Educação Infantil
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
DM	Dissertação de Mestrado
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EM	Ensino Médio
FE	Faculdade de Educação
FINEDUCA	Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MNDEM	Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio
OMC	Organização Mundial do Comércio
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEDU	Programa de Pós-Graduação em Educação
PRP	Programa de Residência Pedagógica
RCNEI	Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
REPU	Rede Escola Pública e Universidade
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
SEB	Secretaria de Educação Básica
TD	Tese de Doutorado
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
URI	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>2 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA .....</b>	<b>21</b>
<b>2.1 Estado do Conhecimento – mapeamento e visualização dos achados .....</b>	<b>21</b>
<b>2.2 Concepções e Caminhos Metodológicos .....</b>	<b>26</b>
2.2.1 Opção e concepção de pesquisa .....	29
2.2.2 O desenho metodológico da pesquisa .....	33
<b>2.3 Categorias de análise.....</b>	<b>39</b>
<b>3 POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCACIONAIS: APORTES TEÓRICOS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>41</b>
<b>3.1 Políticas Públicas .....</b>	<b>42</b>
<b>3.2 Políticas Públicas Educacionais .....</b>	<b>52</b>
<b>3.3 Políticas de Educação Infantil .....</b>	<b>67</b>
3.3.1 Caminhos educacionais – da Constituição de 1988 até a BNCC para a Educação Infantil .....	71
<b>4 EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES E CONCEITOS DA BNCC PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA .....</b>	<b>76</b>
<b>4.1 Base Nacional Comum Curricular – trajetória e proposta .....</b>	<b>77</b>
4.1.1 Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil .....	83
<b>4.2 Consciência Fonológica e Linguagem Escrita.....</b>	<b>87</b>
4.2.1 Linguagem Escrita: a Alfabetização e o Sistema de Escrita Alfabética (SEA) .....	91
<b>4.3 Consciência Fonológica, Alfabetização e Educação Infantil .....</b>	<b>99</b>
<b>5 EDUCAÇÃO INFANTIL NOS DOCUMENTOS: UM BREVE HISTÓRICO NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA .....</b>	<b>105</b>
<b>5.1 Políticas de Educação Infantil .....</b>	<b>106</b>
<b>5.2 BNCC para Educação Infantil e a Consciência Fonológica .....</b>	<b>131</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>143</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>150</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O contexto da Educação expressa um alto índice de dificuldades escolares relacionadas à leitura e escrita, assim como de reprovações e evasões escolares. Tal contexto gerou apreensão e inquietude, vindo a despertar o interesse pela temática de pesquisa desta Dissertação de Mestrado.

Tal preocupação nos reportou a refletir sobre os percalços e os caminhos atuais da educação e das políticas públicas educacionais, as quais propõem medidas definitivas e provisórias sobre os “investimentos” e mudanças nas normas que norteiam este âmbito. O que temos presenciado é a redução de gastos, assim como, supressão de conteúdos e de direitos previstos nas legislações anteriores, gerando um retrocesso nas conquistas educacionais e oposição a definição de soluções para a situação de desigualdade - privilégios para poucos e escassez para muitos.

Diversas discussões acerca da necessidade de mudanças nas políticas públicas educacionais decorrem dessas situações, as quais dispõem de considerável relevância para o entendimento histórico de como a legislação foi construída e está sendo modificada. A Educação brasileira parece estar cada vez mais em declínio e distante das “metas” a serem cumpridas. Os direitos garantidos pelas leis não refletem os acontecimentos da prática, revelando as contradições dos documentos, com repercussões evidentes nas políticas públicas e nas intervenções governamentais.

Leis e documentos constantemente são criados por pessoas que não conhecem e não estão presentes no contexto do ambiente escolar e por este motivo, inúmeras decisões geram ou agravam os problemas. Como exemplo desses problemas podemos citar as precárias condições físicas dos espaços escolares, a insuficiência de profissionais capacitados, o desinteresse pelo planejamento e ensino, o descaso ou despreparo por solucionar possíveis dificuldades, a má remuneração e tantos outros obstáculos e adversidades pelas quais perpassa a educação. Com essa postura, o fracasso escolar e a desigualdade social se ampliam e disseminam, tornando a vida de muitos dependente dos detentores dos “conhecimentos”, e assim, cada vez mais distante da autonomia necessária para uma vida digna, de igualdade e equidade escolar e social.

Sabemos que o desenvolvimento adequado e efetivo da leitura e escrita e as possibilidades que dela refletem são capazes de contribuir para a emancipação, a autonomia e o desenvolvimento do raciocínio desse sujeito. A linguagem escrita promove independência e

pode ser fonte inigualável e inesgotável de conhecimento. Possibilita a compreensão, reflexão e formulação de ideias e proporciona conhecimentos para que se possa expressar a opinião de forma crítica e autônoma, exercendo assim a cidadania.

Para que o desenvolvimento da linguagem escrita transcorra de forma favorável, diversas habilidades devem ser estimuladas desde a Educação Infantil e entre essas habilidades está a consciência fonológica, apontada por diversos autores como de extrema relevância na preparação da criança para a sua inserção posterior no Ensino Fundamental, evitando impactos negativos e dificuldades na aquisição da leitura e escrita.

De forma resumida podemos dizer que a consciência fonológica é a habilidade de refletir e manipular os sons da fala. Se desenvolve de maneira consciente e intencional, independentemente dos significados a que se refere. Pode ser estimulada através de atividades lúdicas, as quais levam a criança a perceber os sons orais em palavras, em sílabas ou em fonemas. A consciência fonológica é toda a análise que a criança faz em relação aos sons orais, se estes são curtos ou longos, iguais ou diferentes, em que lugar se posicionam (início, meio e fim) e a quantidade em que aparecem. Leite e Morais (2012, p.23) mencionam que:

As habilidades de consciência fonológica importantes para uma criança se alfabetizar não aparecem com a maturação biológica, como parte do desenvolvimento corporal. Elas dependem de oportunidades para refletir sobre as palavras em sua dimensão sonora e, portanto, a escola tem um papel essencial em fomentar seu desenvolvimento no final da educação infantil e no começo do ensino fundamental.

Diante desse contexto, conforme o propósito definido a priori, buscamos trazer para a discussão, compreensão, reflexão e interpretação, a consciência fonológica nas políticas públicas educacionais, problematizando o presente estudo, com o intuito de analisar o lugar da Consciência Fonológica nas Políticas de Educação Infantil e de que forma se insere no documento da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil, na perspectiva de contribuir na construção da leitura e escrita.

O objetivo geral desta pesquisa fomentou a estruturação dos objetivos específicos, os quais nortearam a escrita dos capítulos da Dissertação. Os objetivos específicos foram: descrever Consciência Fonológica e como ela se forma; reconhecer a importância da inserção da Educação Infantil nas Políticas Educacionais trazendo como base a discussão da Consciência Fonológica; refletir se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para Educação Infantil faz referência sobre Consciência Fonológica; compreender a importância do estímulo da Consciência Fonológica desde a EI para o desenvolvimento e aprendizagem da

leitura e escrita das crianças e verificar até que ponto a teoria do documento da BNCC valoriza a Consciência Fonológica enquanto um mecanismo de contribuição para a leitura e escrita.

O documento que recomenda as bases comuns para trabalhar nas diferentes etapas educacionais, entre elas a Educação Infantil, é a BNCC. Assim, foi positivo verificar as suas propostas, a sua organização, o que a mesma recomenda nos diferentes níveis (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). No caso da presente pesquisa na Educação Infantil observamos se atende as demandas encontradas pelos professores, alunos e escolas brasileiras, ou se simplesmente atende a vontade de uma política neoliberal que preconiza apenas o desenvolvimento de mão-de-obra barata para suprir as necessidades do capitalismo, o qual sobrevive das desigualdades sociais. Inúmeras propostas das políticas públicas de Educação são medidas concebidas pelo governo com planos e programas que não atendem a real necessidade e que muitas vezes são frutos da intervenção dos organismos internacionais.

A proposta de analisar o lugar da Consciência Fonológica nas Políticas de Educação Infantil e de que forma se insere no documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil, na perspectiva de contribuir na construção da leitura e escrita, se deve à trajetória profissional da pesquisadora, assim como pela relevância social que a temática apresenta. Essa pesquisa insere-se no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação (PPGEDU), nível de Mestrado, na Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação.

A trajetória pessoal e profissional da pesquisadora denota vivências e práticas com bebês, crianças, jovens, adultos e idosos, atuando no decorrer de 17 anos como fonoaudióloga clínica, educacional e ocupacional.

A experiência perpassa a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e a Educação Especial, com intervenções tanto no ensino regular quanto em Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs) e clínicas, nos municípios de Abelardo Luz/SC, Pinhalzinho/SC, Cunha Porã/SC, São João do Oeste/SC e nos últimos 7 anos no município de Maravilha/SC como fonoaudióloga efetiva da Secretaria Municipal de Educação deste município.

Durante a prática o que sempre intrigou e que levantou vários questionamentos foram os atrasos e as dificuldades no desenvolvimento de linguagem oral e escrita de crianças ditas “normais”, ou seja, sem comprometimentos que justificassem tais dificuldades.

No contexto escolar o que se tem notado é um aumento demasiado do número de crianças com dificuldades na alfabetização e aprendizagem e na maior parte das vezes, tais

crianças não apresentam problemas intrínsecos. Grande parte das dificuldades parece estar associada ao processo de ensino desfavorável e a base de estímulos que a criança deveria ter recebido anteriormente ao processo, estímulos dos familiares ou da Educação Infantil.

Conforme os dados do INEP no Brasil em 2016 os índices de reprovação dos alunos do ensino fundamental da rede pública foram de 9,5%. Os índices de aprovação foram de 88,3% e os de abandono foram de 2,2%.

Dados do Censo Escolar 2017 revelam que 11,6% dos alunos são reprovados ao fim do terceiro ano do ensino fundamental, quando termina a fase básica de aprender a ler, a escrever e a fazer contas de Matemática. Tais dados foram divulgados pelo Ministério da Educação em 31 de janeiro de 2018 e indicam que um em cada dez estudantes não consegue concluir a alfabetização nas escolas da rede pública. A situação é a mesma na conclusão do ensino fundamental, em que na 9.<sup>a</sup> série 11,1% dos estudantes são reprovados. (NOSSA, 2018).

Existem diversas habilidades que, quando estimuladas de forma lúdica durante as atividades propostas na Educação Infantil favorecem o desenvolvimento global e facilitam a aquisição de competências futuras, como a linguagem escrita.

A experiência da autora, tanto educacional quanto clínica, permitiu visualizar que a estimulação do desenvolvimento da Consciência Fonológica, utilizada tanto com crianças com dificuldades como com crianças na Educação Infantil, surtia efeito posterior na alfabetização.

A partir do nascimento a criança começa a receber os primeiros estímulos e sabe-se que é na primeira infância que ocorre um dos grandes picos do desenvolvimento cerebral do ser humano, os quais dependem das experiências da criança, podendo refletir positivamente ou negativamente no seu desenvolvimento. Assim, priorizou-se para estudo a Educação Infantil, pois esta faixa etária apresenta evoluções significativas e em curtos períodos de tempo. Quando estimulada de maneira apropriada, há a possibilidade de mudanças efetivas no desenvolvimento das crianças de 0 a 5 anos.

Na Educação Infantil a criança receberá os estímulos que serão importantes para o seu desenvolvimento e para a sua posterior inserção no Ensino Fundamental. Portanto, nesse período é fundamental que os estímulos e experiências sejam os mais adequados para cada faixa etária, em que diversas habilidades devem ser estimuladas, tanto pela família como pela escola, para que futuros problemas educacionais e dificuldades decorrentes do meio externo possam ser evitadas ou amenizadas.



O professor da Educação Infantil é o profissional que está em contato diariamente com a criança e por diversas horas, devendo ter conhecimento dos mais diferentes aspectos de desenvolvimento (social, afetivo, cognitivo, emocional, motor, linguagem), assim como, deverá oferecer estímulos que podem colaborar e otimizar a evolução da criança. Os estímulos oferecidos pelos professores devem ter fundamentação teórica, ser de qualidade e não devem ser aleatórios e improvisados sem uma finalidade específica.

Saber ler e escrever proporciona oportunidades de aquisição de diferentes tipos de conhecimentos, contribui para o enriquecimento cultural, aumenta a possibilidade de se fazer escolhas, de desenvolver a criatividade e a expressão, incentiva a busca pelo saber e estimula a inserção no contexto social. Por ser um aprendizado complexo, o ato de ler e escrever requer um ensino formal, pois diferentemente do ato da fala, não se desenvolve naturalmente. O desconhecimento sobre desenvolvimento infantil, mais propriamente sobre habilidades e competências que devem ser estimuladas pelo professor, pode comprometer o desenvolvimento adequado da aquisição da leitura e escrita pela criança, ou torná-lo mais difícil e traumático.

Assim, não se alfabetizar ou ter dificuldades durante o processo de alfabetização pode contribuir para que a criança desenvolva, além dos problemas escolares, problemas emocionais, sociais e psicológicos. Essas crianças podem, em grande parte dos casos, sofrer preconceitos ou exclusão na escola e sociedade, assim como, aumentar os índices de repetência e evasão escolar.

Dentre as diversas causas geradoras dessas dificuldades estão as questões referentes a própria criança, mas também, vale frisar que as causas externas tem a grande parcela de influência para que esta condição permaneça. As condições familiares, sociais e culturais, associadas a produção do analfabetismo funcional pelo sistema de ensino, permanecem intactas perante as tentativas de políticos e de pesquisadores e educadores em superá-las.

Algumas das angústias que desencadearam o interesse na pesquisa surgiram na prática nas instituições de Educação Infantil, ao acompanhar os déficits de estímulos em sala de aula e a ausência de conhecimentos sobre Consciência Fonológica por parte dos professores.

Para o desenvolvimento da linguagem escrita as habilidades e competências a serem trabalhadas na Educação Infantil são várias, mas dentre elas, está a Consciência Fonológica (CF), a qual é considerada por diversos autores – Bimonti (2008), Guedes e Gomes (2010), Brandão e Leal (2011), Morais e Silva (2011), Leite e Morais (2012), Amorim (2014), Caxias (2015), Zorzi (2016) – uma das mais importantes. O desenvolvimento dessa habilidade desde

o ambiente de Educação Infantil prepara as crianças para a inserção no Ensino Fundamental, pois favorece e facilita o aprendizado da leitura e escrita das crianças, e possibilita que a criança reflita sobre a estrutura sonora da fala. Isso promove a compreensão da relação fonema-grafema, que é uma das habilidades necessárias para compreender o processo de alfabetização num Sistema de Escrita Alfabética (SEA).

Sendo assim, ao analisar de que forma seria possível contribuir para que avanços e efetivas mudanças ocorressem, não somente no município no qual trabalha a pesquisadora, mas em toda a Educação Infantil nacional e conseqüentemente, o Ensino Fundamental, é que se buscou na área de políticas públicas educacionais vislumbrar essa discussão.

As políticas públicas têm a ver com as intervenções do Estado em todas as esferas (municipal, estadual e federal) e surgem conforme as demandas e necessidades da sociedade, como forma de cumprir leis ou como interesses de governo. Se direcionadas a áreas específicas, como no desenvolvimento infantil, podem beneficiar a qualidade educacional nas etapas seguintes da escolarização.

Na exploração do estado do conhecimento, ao pesquisar sobre as dissertações e teses existentes no banco de dados do IBICT, ficou visível a falta ou carência de trabalhos que contemplassem tal temática: Consciência Fonológica e Educação Infantil, destinada a área de políticas públicas educacionais, mais propriamente à BNCC. Neste levantamento de dados observamos que é a partir de 2013 que as produções com a temática Educação Infantil associada à consciência fonológica recebem amplo interesse por parte dos pesquisadores, porém, não relacionadas às políticas públicas.

Conforme BRASIL (2017a), a Base Nacional Comum Curricular representa um instrumento para a equidade, na medida em que define as aprendizagens essenciais e orienta as políticas educacionais que serão implementadas nas escolas de todos o país. A Base terá um papel decisivo na formação integral do cidadão e na construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Teoricamente é isto que o documento da BNCC propõe, mas e na prática? Terá efetividade? A nós cabe contribuímos propondo novos estudos para o seu aprimoramento e efetivação, para que assim o índice de igualdade seja elevado, gerando uma sociedade mais justa.

Assim, diante do fato de que o desenvolvimento da Consciência Fonológica é importante para o processo de alfabetização, que sua estimulação deve acontecer desde a Educação Infantil e, que há um alto índice de dificuldades e de reprovações escolares, essa

pesquisa se propõe a analisar qual o lugar da Consciência Fonológica nas Políticas de Educação Infantil e qual a valorização que recebe da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil. Na prática observa-se ausência de pesquisas que relacionem a Consciência Fonológica com as políticas públicas, assim como, ausência de discussões dentro das políticas públicas e propostas de formação de professores.

Portanto, nesse contexto, fica evidente que tal trabalho justificou-se pela pretensão de elucidar inquietudes profissionais, relevância social, inovação temática e da pouca divulgação e aprofundamento de pesquisas com a BNCC, pois a mesma tem sua terceira e última versão recente, aprovada em 20 de dezembro de 2017.

Mesmo questionando a proposta da BNCC trazemos BRASIL (2017a) que explicita que esta é um conjunto de orientações que deverão nortear os currículos das escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil. Tudo o que se considera indispensável será estabelecido pela BNCC, como os direitos e objetivos de aprendizagem que todo estudante deverá saber após completar a Educação Básica. Para isso estabelecerá os conteúdos essenciais que deverão ser ensinados em todas as escolas, assim como as competências e as habilidades que deverão ser desenvolvidas pelos alunos.

Esta Dissertação visou contribuir com a qualidade da educação brasileira, pois o tema é oportuno para incentivar pesquisas e publicações na esfera das políticas públicas educacionais, assim como, para a ampliação das discussões, visto a necessidade de mudanças nos índices de insucesso no âmbito educacional brasileiro.

A presente pesquisa foi baseada nos princípios da metodologia histórico-crítico, pois teve a intenção de mostrar as contradições entre a legislação e a prática escolar, assim como levantar os aspectos históricos constituintes da temática da pesquisa. Na dimensão histórico-crítica, a história é fator determinante para a ação do sujeito - o contexto histórico determina a situação vigente. Assim, essa pesquisa foi delineada de forma teórica, bibliográfica e documental, com enfoque qualitativo.

Elegemos o procedimento de análise de conteúdos para a análise, compreensão e interpretação dos materiais encontrados, pois de acordo com Gomes (2001), a análise de conteúdo é um guia prático para a ação, sempre renovada em função dos problemas cada vez mais diversificados que se propõe a investigar. A vertente qualitativa serve de suporte para captar o sentido simbólico dos textos, o qual, nem sempre é manifesto e o seu significado não é único.

O movimento se deu pela análise dos documentos percebendo as contradições sociais existentes entre as ideias apontadas em documentos e as ideias constatadas pela literatura, fazendo o confronto entre os achados, pois o conhecimento é construído historicamente pelos homens. Após essa análise trouxemos à tona possibilidades de transformações da situação por nós constatada. Nesse tipo de análise ficam claras as inúmeras possibilidades de indagações, de visualização das contradições, de interpretação, de cruzamento dos dados, da releitura, da contextualização dos fatos históricos, da reformulação de conceitos e a descoberta de respostas. Para chegar ao objetivo de análise do conteúdo fizemos a divisão em duas categorias: a primeira Políticas de Educação Infantil e a segunda BNCC para Educação Infantil e Consciência Fonológica.

A organização da Dissertação está estruturada em seis capítulos, seguidos das referências, sendo o primeiro capítulo a presente introdução.

O segundo capítulo “Fundamentos Teórico-Metodológicos da Pesquisa” tem por objetivo delimitar o campo do conhecimento que aborda o problema investigado, caracterizando o contexto da pesquisa e mapeando o Estado do Conhecimento, o qual contribuiu e deu suporte para o desenvolvimento teórico deste estudo. Posteriormente, mas inserido no mesmo capítulo descrevemos as Concepções e Caminhos Metodológicos, os quais nortearam a investigação e as Categorias de Análise. O subcapítulo das Concepções e Caminhos Metodológicos é composto pelos itens: opção e concepção de pesquisa (com o enfoque e abordagem filosófica) e o desenho metodológico da pesquisa (análise da teoria).

Na sequência, o Capítulo 3 “Políticas Públicas e Educacionais: aportes teóricos” aborda uma parte do referencial teórico descrevendo o desenvolvimento conceitual que foi abordado com profundidade, dividindo-se em três subcapítulos (Políticas Públicas, Políticas Públicas Educacionais e Políticas de Educação Infantil).

O Capítulo 4 “Educação Infantil: concepções e conceitos da BNCC para a Educação Infantil e de Consciência Fonológica” recebe a continuação do aporte teórico iniciado anteriormente e explana como o próprio título sugere os conceitos da BNCC, sua trajetória e proposta e os conceitos de Consciência Fonológica, relacionados com a Linguagem Escrita, a Alfabetização e a Educação Infantil.

A discussão dos resultados e análise do conteúdo proposta por Bardin (2016), Moraes (1999) e Gomes (2001) acontece no Capítulo 5 “Educação Infantil nos Documentos: da Constituição Federal de 1988 até a BNCC” no qual é enfatizada a abordagem crítica e as reflexões sobre os aportes teóricos da bibliografia e sobre o conteúdo dos documentos

elencados. As categorias elencadas são: a primeira “Políticas de Educação Infantil” e a segunda “BNCC para Educação Infantil e Consciência Fonológica”.

Na finalização apresentamos o Capítulo 6 evidenciando as “Considerações Finais” que apontam para as conclusões dessa Dissertação de Mestrado, nas quais vemos que as Políticas Públicas Educacionais ainda necessitam ir além dos documentos e adentrar ao ambiente escolar, assim como, muitos conceitos, como o da Consciência Fonológica, ainda precisam ser inseridos nestas políticas. Dessa forma, buscamos contribuir para as pesquisas no campo das Políticas Educacionais, mais propriamente para a Etapa de Educação Infantil.

Concluimos a Dissertação apresentando as referências utilizadas no embasamento do trabalho.

## 2 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Considerando o contexto educacional, com alto índice de fracasso escolar, com dados mencionados anteriormente de que em 2017 cerca de 11,6% dos alunos foram reprovados ao fim do terceiro ano do ensino fundamental e 11,1% ao final do 9º.ano, e, sabendo que o aluno para desenvolver a linguagem escrita necessita de ensino formal, trazemos para a discussão, compreensão, reflexão e interpretação a Consciência Fonológica nas políticas públicas educacionais. Esse enfoque especialmente considera o lugar da Consciência Fonológica nas Políticas de Educação Infantil e sua inserção na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil, na perspectiva de contribuir com o desenvolvimento posterior da leitura e escrita. Vale dizer que:

Produzir conhecimento é, sem dúvida, contribuir para um melhor entendimento da dinâmica social, de coisas que são pertinentes a nós enquanto sujeitos sócio-histórico-culturais. É fornecer, em muitos casos, subsídios para a compreensão de um dado fenômeno, evento ou questão que, de alguma maneira nos inquieta, e por isso, nos leva, através da investigação, a procurar respostas para um determinado problema. (AMORIM, 2014, p.30).

Este capítulo contém os fundamentos teórico-metodológicos e tem por objetivo delimitar o contexto da pesquisa, com o Estado do Conhecimento, no qual mapeamos as produções procedentes com os descritores correlacionados à temática e que contribuíram no aporte teórico. Apresenta ainda as concepções e os caminhos metodológicos abordados nessa Dissertação.

### 2.1 Estado do Conhecimento – mapeamento e visualização dos achados

A edificação do estado do conhecimento nos levou a corroborar as publicações científicas frente à temática de interesse, contribuindo, portanto, para a análise da pertinência ou não do tema proposto que foi investigado. O Estado do Conhecimento foi delimitado em um recorte temporal e foi indispensável também para a elaboração do aporte teórico, pois com ele mapeamos as produções acadêmicas (dissertações e teses) existentes e que se relacionaram com a temática foco.

Na elaboração do projeto, durante a efetivação do estado do conhecimento ficou notória a urgência de pesquisas que contemplem a temática sugerida. Verificamos quantitativamente as pesquisas efetivadas no Brasil a respeito da Consciência Fonológica e

sua inserção na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil. Foram realizados levantamentos bibliográficos de Dissertações de Mestrado (DM) e Teses de Doutorado (TD) de estudos publicados no banco de dados do IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (<http://www.ibict.br/>). Ao discorrer sobre DM e TD, Gil (2002, p.66) descreve que:

Fontes desta natureza podem ser muito importantes para a pesquisa, pois muitas delas são constituídas por relatórios de investigações científicas originais ou acuradas revisões bibliográficas. Seu valor depende, no entanto, da qualidade dos cursos das instituições onde são produzidas e da competência do orientador. Requer-se, portanto, muito cuidado na seleção dessas fontes.

Mesmo entendendo que essa fonte de pesquisa (IBICT) contém um número relevante de trabalhos de instituições brasileiras, fica registrado que outros sites de busca podem conter estudos científicos publicados acerca da temática.

A pesquisa no banco de dados do IBICT abarcou Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado referentes à temática que foram publicadas no período de 2006-2016. Inicialmente os descritores foram pesquisados isoladamente e posteriormente foram efetuadas combinações de descritores, delimitando assim os trabalhos encontrados com a intencionalidade de pesquisa. Dentre as publicações encontradas, independente da palavra-chave utilizada (isolada ou em combinação), sempre houve maior número de DM do que de TD. Esse achado, provavelmente, deve-se ao fato do número de vagas em Mestrado serem superior ao número de vagas em Doutorado.

Os descritores utilizados isoladamente foram cinco: Educação Infantil, Alfabetização, Políticas Públicas Educacionais, Consciência Fonológica e Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A quantidade de trabalhos encontrados por tema descritor isolado (DM e TD) totalizou 4.100 trabalhos, sendo que 3.180 (78%) foram DM e 920 (22%) foram TD.

O descritor isolado que mais apresentou trabalhos entre DM e TD, no banco de dados da BDTD<sup>1</sup>, foi Educação Infantil (50,88%), seguido por Alfabetização (38,34%), Políticas Públicas Educacionais (7,54%), Consciência Fonológica (3,17%) e por último, a BNCC (0,07%). Observando esses achados verificamos que grande quantidade de trabalhos foram direcionados aos temas Educação Infantil e Alfabetização, os quais, somam mais de 80% das produções e em contrapartida, um índice reduzido e insignificante foi relacionado à BNCC, podendo isso, ser reflexo da última versão da Base apresentar histórico recente.

---

<sup>1</sup>Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) desenvolvida e coordenada pelo IBICT.

Após essa apuração e tendo por critério a relevância dos temas com o presente estudo, foram realizadas seis combinações dos temas descritores, eliminando trabalhos não condizentes. Os descritores combinados foram: BNCC/Consciência Fonológica, BNCC/Educação Infantil, BNCC/Alfabetização, Consciência Fonológica/Políticas Públicas Educacionais, Consciência Fonológica/Alfabetização e Consciência Fonológica/Educação Infantil. A pesquisa com essas seis combinações obteve, inicialmente, entre DM e TD, 75 trabalhos. Isso posto, realizou-se a leitura dos resumos, delimitando e selecionando somente as publicações que correspondessem ou que se aproximassem em conteúdo ao tema proposto.

Desse modo, foram eleitas 25 produções com apenas duas combinações: Consciência Fonológica/Alfabetização, com 16 (64%) publicações, correspondendo a 13 DM e três TD e Consciência Fonológica/Educação Infantil com nove (36%) publicações, correspondendo a sete DM e duas TD.

Na Tabela 01 é possível visualizar os resultados obtidos com os descritores combinados, expondo a totalidade geral de dados e o percentual de produções obtidas no Estado do Conhecimento, tanto das DM quanto das TD.

Tabela 1 - Descritores combinados, porcentagem de trabalhos por DM e por TD

<b>Descritores Combinados</b>	<b>Dissertações</b>	<b>Teses</b>	<b>Total</b>
BNCC/Consciência Fonológica	-	-	-
BNCC/Educação Infantil	-	-	-
BNCC/Alfabetização	-	-	-
Consciência Fonológica/ Políticas Públicas Educacionais	-	-	-
Consciência Fonológica/ Alfabetização	13(65%)	03(60%)	16 (64%)
Consciência Fonológica/ Educação Infantil	07 (35%)	02 (40%)	09 (36%)
<b>Total</b>	<b>20 (100%)</b>	<b>05 (100%)</b>	<b>25 (100%)</b>

Fonte: Elaborada pela autora a partir de pesquisa dos descritores no IBICT, 2017.

Vale destacar que as combinações BNCC/Consciência Fonológica, BNCC/Educação Infantil, BNCC/Alfabetização e Consciência Fonológica/Políticas Públicas Educacionais não apresentaram trabalhos publicados ou trabalhos relevantes e condizentes com a temática. Com isso, observa-se a escassez de pesquisas com a temática proposta, BNCC, Educação Infantil e Consciência Fonológica.



Os resultados encontrados por ano de publicação (2006-2016) demonstraram que o ano de maior produção com o descritor combinado Consciência Fonológica/Alfabetização foi o de 2015 com quatro publicações de DM e uma publicação de TD. E o maior número de publicações com a combinação Consciência Fonológica/Educação Infantil ocorreu no ano de 2016, com duas TD e uma DM.

Apesar da combinação Consciência Fonológica/Alfabetização ter apresentado um maior número de produções em relação à combinação Consciência Fonológica/Educação Infantil, verificamos um significativo crescimento de publicações relacionadas à segunda combinação nos anos de 2013-2016. Tal expansão pode ser creditada à obrigatoriedade da Educação Básica oferecer de forma gratuita vagas para as crianças da Educação Infantil a partir dos quatro anos de idade, incentivando assim, estudos com essa demanda. Conforme Brasil (2013), essa norma foi estabelecida pela Lei nº 12.796/2013, que passa a ajustar a Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) à Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Tal peculiaridade pressupõe que o interesse de pesquisa nessa temática tem se ampliado, ainda que aconteça em pequena escala.

Durante a pesquisa, o trabalho que mais contribuiu para este estudo foi a DM realizada por Amorim (2014), com o título “O Estado da Arte sobre Consciência Fonológica na Educação Infantil no Brasil no período de 2001-2011.” Com esse estudo a autora realizou o mapeamento e a análise da produção acadêmica a respeito da temática, identificou e descreveu os percursos metodológicos utilizados nos estudos, assinalou contribuições das pesquisas para o trabalho de apropriação ou desenvolvimento da língua escrita na Educação Infantil e apontou lacunas apresentadas pelos estudos. Essa pesquisa de Amorim (2014, p.8) trouxe como conclusão que:

[...] a Consciência Fonológica tanto pode auxiliar no processo de alfabetização das crianças pequenas, como pode contribuir significativamente para o trabalho com crianças com desvio/transtorno fonológico, dislexia e deficiência auditiva, assim como, pode colaborar como instrumento de avaliação em pesquisas das mais distintas áreas do conhecimento que desejam investigar as habilidades metalinguísticas.

Outros trabalhos, como as DM de Vespoli (2013) e de Caxias (2015) também tiveram certa relevância e contribuição.

Na sua DM, Vespoli (2013) investigou como o desenvolvimento da Consciência Fonológica é contemplado pelo Programa Ler e Escrever do Estado de São Paulo. Seu trabalho mostra aspectos sobre o desenvolvimento da linguagem, métodos de alfabetização,

habilidades metalinguísticas, a constituição do Programa Ler e Escrever e as contribuições da Consciência Fonológica para a linguagem escrita. A autora, na análise de dados, chegou à conclusão de que os guias do programa oferecem sugestões e orientações que contribuem para o desenvolvimento da consciência fonológica aos professores, porém, de maneira muito superficial, o que pode comprometer a meta de alfabetizar até os oito anos de idade.

Já a DM de Caxias (2015) traz um apanhado sobre a história da escrita, conceitos relacionados à alfabetização e letramento, concepções da consciência fonológica e atividades fonológicas aplicadas na execução do projeto. A conclusão do trabalho é de que o desenvolvimento da leitura e escrita é dependente de diversas variáveis, e que, a consciência fonológica é um elemento fundamental para a aprendizagem da escrita. Com o estudo e os resultados, atividades foram planejadas e elaboradas com o objetivo de uma intervenção didática para promover o desenvolvimento da consciência fonológica e aquisição da língua escrita, contribuindo para um ensino mais significativo no ciclo da alfabetização.

Das TD selecionadas, utilizamos três para o aporte teórico: Scherer (2008), Gonçalves-Ribeiro (2014) e Sargiani (2016).

Scherer (2008) em sua TD trata da importância da consciência fonológica e da explicitação do princípio alfabético durante a aprendizagem da escrita. Procurou mostrar que é possível alicerçar o ensino da leitura e da escrita sobre três principais aspectos: 1º) Aprendizagem do princípio do sistema alfabético; 2º) Desenvolvimento de habilidades em consciência fonológica; 3º) Alfabetização num contexto de letramento. Os estudos dessa TD foram realizados com o primeiro ano do Ensino Fundamental, em que autora reconhece nas suas conclusões que é importante desenvolver atividades de CF nesta fase, mas também sugere que estas atividades ocorram desde a Educação Infantil.

A intenção de Gonçalves-Ribeiro (2014) na sua TD foi de compreender como se desenvolveriam as habilidades da consciência fonológica antes e durante a alfabetização. Buscou verificar as implicações de cada habilidade da consciência fonológica em cada etapa do percurso de evolução da escrita pela criança, de acordo com a abordagem da psicogênese da língua escrita, conforme Ferreiro e Teberosky (1985).

Na sua TD Sargiani (2016) faz um apanhado sobre linguagem, cognição, Educação Infantil, fases de desenvolvimento da leitura, consciência fonêmica versus consciência silábica, mapeamento de letras e gestos articulatórios fonêmicos em palavras e sobre avaliações de habilidades fundamentais de alfabetização no final da Educação Infantil.

Conclui com sua tese que a consciência fonêmica e o conhecimento de letras formam a base para a aprendizagem efetiva das habilidades de leitura e escrita em português brasileiro.

Essas são análises simples do que contemplam algumas das DM e das TD analisadas, sendo que no decorrer desta dissertação poderão ser observadas mais contribuições dos autores através das citações utilizadas.

De modo geral, as DM e as TD do Estado do Conhecimento trazem informações sobre a Educação Infantil, Alfabetização e Consciência Fonológica, com conceitos e pesquisas realizadas sobre estes aspectos e sobre práticas realizadas tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental. Com efeito:

A necessidade de se conhecer o campo do saber que se pretende investigar, a partir da identificação, do mapeamento e da leitura de trabalhos realizados sobre este determinado campo é fundamental para o progresso da pesquisa em Educação, uma vez que possibilita a acumulação de novos saberes, novas descobertas e não a reprodução do que já existe, do que já foi feito. (AMORIM, 2014, p.46).

O Estado do Conhecimento realizado, considerando o site pesquisado (IBICT) e o período (2006-2016), viabilizou a reflexão, através da análise quantitativa, da exiguidade de produções sobre o objeto de pesquisa desta dissertação, ou seja, na área de políticas públicas para a Educação Infantil, mais propriamente na relação estabelecida entre a *Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e a Consciência Fonológica*. Assim demonstramos a necessidade do tema ser pesquisado, sendo de suma importância, pois integra o dia a dia das crianças e o seu desenvolvimento, devendo ser englobado nas políticas públicas educacionais. Outro fato que tornou relevante a investigação é que a BNCC é recente, sendo oportuna a análise do seu conteúdo.

Assim, verificamos que o presente trabalho é singular e inovador.

O próximo item apresenta as concepções e caminhos metodológicos utilizados para efetuar e concluir o estudo.

## **2.2 Concepções e Caminhos Metodológicos**

Esta pesquisa sobre educação e políticas públicas educacionais teve por objetivo analisar o lugar da Consciência Fonológica nas Políticas de Educação Infantil e de que forma se insere na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil, a fim de contribuir para a construção da leitura e escrita.

No presente capítulo vamos expor a concepção e os caminhos metodológicos que nortearam essa investigação e na sequência vamos delimitar o campo do conhecimento científico na área de Políticas Educacionais e Consciência Fonológica na Educação Infantil.

Ao reportarmos à temática de produção de conhecimento, concordamos com Amorim (2014, p.30) quando menciona que:

Produzir conhecimento é, sem dúvida, contribuir para um melhor entendimento da dinâmica social, de coisas que são pertinentes a nós enquanto sujeitos sócio-histórico-culturais. É fornecer, em muitos casos, subsídios para a compreensão de um dado fenômeno, evento ou questão que, de alguma maneira nos inquieta, e por isso, nos leva, através da investigação, a procurar respostas para um determinado problema.

A necessidade de ampliar criticamente a situação do Brasil no tocante à Educação levou à escolha dessa temática e a raciocinar quanto ao nosso papel em atuar e produzir conhecimento, para que de forma efetiva possamos contribuir na superação ou minimização de dificuldades e problemas visualizados desde a Educação Infantil.

Essa pesquisa foi delineada de forma teórica, bibliográfica e documental, com o objetivo de compreender alguns conceitos básicos que envolvem as Políticas Públicas Educacionais, mais propriamente, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil concebe a Consciência Fonológica. Conforme Gil (2008), são considerados documentos para fins de pesquisa científica qualquer objeto que possa contribuir para a investigação de determinado fato ou fenômeno.

A contribuição da pesquisa acadêmica para o avanço ao atendimento à criança pequena no Brasil tem-se mostrado incontestável e imprescindível na trajetória de criação de documentos e decretos oficiais, mostrando que os estudos sobre a educação na primeira infância têm influenciado nas conquistas legais. (AMORIM, 2014).

Essa contribuição denota a importância que devemos dar a essa população e o entendimento de que pesquisas e trabalhos com essa faixa etária podem influenciar nas políticas públicas educacionais. É preciso que as crianças recebam, além da garantia de acesso, a garantia de usufruir dos direitos de aprendizado e de estimulação adequada, visando que os conteúdos propostos sejam de qualidade e primordiais para o futuro das demais etapas de escolarização.

Gamboa (2006, p.120) menciona que “Na fase atual do desenvolvimento da pesquisa educativa, que se caracteriza pela profusão de abordagens teórico-metodológicas, [...], é

urgente a elucidação dos pressupostos de cada abordagem, a busca de seus fundamentos epistemológicos e filosóficos [...]”.

Essa pesquisa foi orientada e embasada nos princípios da abordagem filosófica histórico-crítica.

As opções metodológicas, teóricas e epistemológicas, muitas das vezes adaptadas inconscientemente pelo pesquisador, levam implicações éticas importantes. Essas implicações se relacionam com os pressupostos filosóficos (gnosiológicos e ontológicos) que, em última análise, expressam a visão de mundo, que o pesquisador imprime no processo de construção de conhecimentos ou no exercício do fazer científico. (GAMBOA, 2006, p.109).

A metodologia histórico-crítica prevê a defesa de um posicionamento teórico metodológico e a contradição posta na construção da antítese. Nessa dissertação a antítese se apresenta pelo discurso do próprio Estado Neoliberal Brasileiro. A contradição entre tese e a antítese nos forneceu o movimento de ideias posto na análise do problema desta pesquisa, sendo que todo debate teve como pano de fundo o contexto histórico.

Para Dantas (2016), o conhecimento é sempre histórico e cultural, desenvolvendo-se em contextos marcados por ideologias e relações de poder. Esse conhecimento refere-se aos conceitos, valores, comportamentos e práticas sociais que são valorizados e legitimados nas relações sociais, em diferentes âmbitos.

Ao realizar algumas considerações sobre pesquisas historiográficas e algumas explicitações sobre a análise documental Corsetti (2006, p.34) menciona que:

Em virtude da historicidade do fenômeno educativo cujas raízes estão relacionadas com as origens do próprio homem, o debate historiográfico tem desdobramentos significativos para a pesquisa educacional, uma vez que o significado da educação está intimamente entrelaçado ao significado da História.

Na compreensão dos pressupostos teóricos da abordagem histórico-crítica complementa-se com o que Gasparin e Petenucci [20--, p.4] dizem: “Histórico: porque nessa perspectiva a educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para a sua transformação. Crítica: por ter consciência da determinação exercida sobre a sociedade pela educação.”

O caminho metodológico compreende os seguintes itens: opção e concepção de pesquisa (com o enfoque e abordagem filosófica) e o desenho metodológico da pesquisa (análise da teoria).

### 2.2.1 Opção e concepção de pesquisa

Como a metodologia utilizada foi a histórico-crítica, as características dessa pesquisa se desenvolveram diante de dois aspectos: o bibliográfico e o documental. Nossa discussão foi baseada em livros, artigos, teses, dissertações, enfim, obras pertinentes à temática e documentos legais, predominantemente a BNCC, mas também as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, os quais serviram de base e sustento teórico. Marconi e Lakatos (2003, p.158) mencionam que:

A pesquisa bibliográfica é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema. O estudo da literatura pertinente pode ajudar a planificação do trabalho, evitar publicações e certos erros, representa uma fonte indispensável de informações, podendo até orientar as indagações.

Os autores são timoneiros importantes, mas ao submetê-los à confrontação empírica outras possibilidades de entendimento podem surgir.

O enfoque metodológico foi, portanto, qualitativo, com uma avaliação crítica das publicações existentes, no tocante ao que dizem os autores pesquisados e em consonância ao que se propõe nessa investigação, dialogando com a análise documental.

Provendo a compreensão da análise documental, Vespoli (2013, p.80) nos diz o seguinte:

[...], por meio da análise documental o pesquisador tem a possibilidade de buscar informações que o auxiliem a solucionar o seu problema de pesquisa. Desta forma, são considerados documentos leis, regulamentos, normas, cartas, memorandos, diários pessoais, jornais, discursos de jornais e revistas, livros, arquivos escolares, entre outros. Os documentos, portanto, constituem uma fonte de informação que pode ser consultada quantas vezes forem necessárias e também pode servir de base para a realização de diferentes estudos.

O propósito e a concepção dessa pesquisa educacional foram delimitados pelo perfil pessoal e da trajetória profissional da pesquisadora, com vivências e práticas com indivíduos de todas as idades (bebês, crianças, jovens, adultos e idosos). Nessas práticas pôde ser observado o desenvolvimento de habilidades nas diferentes idades, assim como, compreender o quanto afeta a vida dos indivíduos, o não desenvolvimento adequado das habilidades, dentre elas a da leitura e escrita.

Ao descreverem em seus estudos sobre as pesquisas bibliográficas Marconi e Lakatos (2003, p.45) referem que: “As fontes para a escolha do assunto podem originar-se da

experiência pessoal ou profissional, de estudos e leituras, da observação, da descoberta de discrepâncias entre trabalhos ou da analogia com temas de estudo de outras disciplinas ou áreas científicas.”

Entre as vantagens da pesquisa bibliográfica, a principal é o fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. É desenvolvida a partir de material já elaborado, principalmente livros e artigos científicos, sendo este tipo de pesquisa indispensável nos estudos históricos. (GIL, 2008). O mesmo autor, em outra publicação, ao se referir à pesquisa documental menciona que “[...] algumas pesquisas elaboradas com base em documentos são importantes não porque respondem definitivamente a um problema, mas porque proporcionam melhor visão desse problema ou, então, hipóteses que conduzem a sua verificação por outros meios.” (GIL, 2002, p.47).

As vivências geraram interesse pela elucidação de inquietudes, assim como, pela relevância social, inovação e pouca divulgação da temática na prática educacional, visto a importância que é o desenvolvimento adequado da leitura e escrita. Inúmeras oportunidades sociais e profissionais podem ser proporcionadas quando esse processo do aprendizado da linguagem escrita ocorre de forma não traumática, enriquecedora e efetiva, porém, quando isto não ocorre, consequências no progresso educacional, social, emocional e psicológico da criança podem ser sentidas.

Para Saviani (2005), a nossa tendência em crer que os atos de ler e escrever são naturais se deve ao fato de já estarmos alfabetizados, pois esquecemos, inclusive, do período que éramos analfabetos. A leitura e escrita são praticadas com naturalidade como se fossem habilidades espontâneas. Porém, o autor destaca que essas habilidades são adquiridas e não de modo espontâneo.

A atuação específica nos últimos sete anos, no campo da fonoaudiologia educacional, no município de Maravilha/SC, como fonoaudióloga efetiva da Secretaria Municipal de Educação, também influenciaram o interesse nessa pesquisa, em que a experiência perpassou a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e a Educação Especial.

Nessa prática educacional, as experiências levaram a crer e verificar a importância e necessidade iminente de se atuar e estimular de forma mais intensa as crianças da Educação Infantil. Os índices de crianças com dificuldades no desenvolvimento da linguagem oral e escrita, com atrasos na alfabetização e aprendizagem suscitou vários questionamentos. Estes índices são comprovados pelo INEP (2017) o qual menciona que no Censo Escolar de 2016

no ensino fundamental a aprovação no 3º ano é baixa, etapa típica de um aluno de 8 anos e destaca que a elevação considerável da distorção idade série no 5º ano mostra que a trajetória dos alunos, já nos anos iniciais, é irregular. A alfabetização ao final do 3º ano do ensino fundamental é uma das metas do PNE, o qual propõe que 95% dos alunos devem concluir o ensino fundamental na idade adequada. (INEP, 2017). E nos índices apontados em 2016 apenas 86,4% dos alunos foram aprovados ao final do 3º ano (INEP, 2016).

Saviani (2005) admite que para desenvolvermos as habilidades de ler e escrever percorremos um processo deliberado e sistemático, devendo assim, ser organizado. Menciona ainda que, para os esforços do alfabetizando terem êxito é indispensável que o currículo traduza a organização acima citada, dispondo o tempo, os agentes e os instrumentos necessários.

Portanto, sabendo que existem diversas habilidades, dentre as quais, a Consciência Fonológica, que é a capacidade de reflexão e manipulação dos sons da fala, de maneira consciente e intencional e que quando estimulada de forma lúdica durante as atividades propostas na Educação Infantil favorece o desenvolvimento global e facilita a aquisição futura da linguagem escrita. Por isso, esta pesquisa teve o intuito de verificar o lugar da Consciência Fonológica nas Políticas de Educação Infantil e de que forma se insere e é concebida na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil na perspectiva de contribuir com a construção da leitura e escrita.

Como dito anteriormente, a pesquisa foi baseada nos princípios da abordagem histórico-crítica, com a análise documental e da bibliografia pesquisada. O principal intuito foi de averiguar as possíveis contradições entre a legislação e as políticas públicas educacionais com o que é visto na prática escolar de Educação Infantil e na formação, trazendo para a discussão algo que está, ou deveria estar, no cotidiano das crianças. A reflexão que se desenvolveu na perspectiva histórico-crítica é atestada na afirmação de Saviani (2005, p.6):

A natureza humana não é dada ao homem mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular. A humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

A abordagem filosófica fundamentou e guiou as escolhas de pesquisa, amparando os princípios e direcionando para a forma de obter e analisar os achados. Na perspectiva histórico-crítica a história é fator determinante para a ação do sujeito, isto é, o contexto



histórico determina a situação vigente. Saviani (2005) menciona que o homem não nasce sabendo ser homem, que não se faz homem naturalmente e que ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar e agir. Para isso é necessário o trabalho educativo. O mesmo autor reforça isso expondo que:

Assim, o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. Entretanto, para chegar a esse resultado a educação tem que partir, tem que tomar referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente. (SAVIANI, 2005, p.7).

Gamboa (2006, p.116) afirma que nas pesquisas classificadas como crítico-dialéticas:

[...]. A ciência é entendida como um produto social histórico, um fenômeno em contínua evolução, incluída no movimento das formações sociais e determinada pelos interesses e conflitos da sociedade na qual se produz. O critério de cientificidade radica na prática histórica (passada) ou a ser desenvolvida (futura), a explicação e a compreensão de objeto se obtém, na medida em que recuperamos sua gênese e seu desenvolvimento. Os fenômenos se explicam pela história dos próprios fenômenos.

Esse tipo de abordagem utilizada na pesquisa visou examinar o contexto histórico, bibliográfico e documental a fim de compreender historicamente como as ideias da Educação Infantil, da Consciência Fonológica e das Políticas Públicas foram e estão sendo direcionadas a esta população, sendo determinadas pelas condições de existência de uma sociedade capitalista.

Corsetti (2006) cita Saviani (1998) e concorda com o autor quando ele diz que o significado da educação está entrelaçado ao significado da história pelo ponto de vista do objeto e pelo ponto de vista do enfoque. Pela visão do objeto em razão da determinação histórica que exerce sobre o fenômeno educativo e do enfoque pelo fato de que pesquisar história da educação é investigar o objeto educação sob perspectiva histórica.

Aprofundamos as contradições sociais existentes entre as ideias apontadas em documentos e as ideias constatadas pela literatura, pois o conhecimento é construído historicamente pelos homens e desse modo não pode ser confundido com algo que a natureza nos proporciona. Com a pesquisa fizemos o confronto entre os achados bibliográficos e documentais e pensamos sobre as possibilidades de transformações da situação por nós constatada.

Corsetti (2006) enfatiza que a colocação de um questionamento é o ponto de partida num processo de pesquisa e que uma operação fundamental é o cruzamento das fontes e o seu confronto. Esse cruzamento das fontes que se complementam, viabiliza uma compreensão real

e contextualizada em termos explicativos, e não meramente uma leitura literal das informações contidas nos documentos.

Na abordagem histórico-crítica nada é linear, tudo está em movimento e dentro da realidade e de uma história cíclica. Conforme Saviani (2005), o ponto de vista histórico-crítico permitiu desmontar o raciocínio positivista, tornando possível a negação da neutralidade, afirmando a objetividade, pois não existe conhecimento desinteressado.

Gamboa (2006) descreve que as abordagens crítico-dialéticas compartilham o princípio da recuperação do contexto, dando ênfase nas categorias da temporalidade (tempo) e na historicidade (origem, evolução, transformação), a fim de explicar e compreender o fenômeno. Refere ainda que nessas abordagens é preciso articular as diferentes fases da evolução de um fenômeno, compreendendo que as etapas mais desenvolvidas são a chave da explicação das menos desenvolvidas e vice-versa.

Com efeito, a perspectiva crítico-dialética, ao valer-se da dimensão histórica, atende o que propunha o autor:

“Para saber quais são os interesses que impedem e quais aqueles que exigem a objetividade, não há outra maneira senão abordar o problema em termos históricos.” (SAVIANI, 2005, p.8).

Reforçamos a escolha dessa abordagem com o que diz Corsetti (2006, p.36):

O tratamento metodológico das fontes investigadas constituiu-se, também, em elemento importantíssimo no processo de pesquisa. Partimos do pressuposto de que os processos de associar e relacionar são fundamentais para superação da Metodologia Tradicional. A “Revolução Documental” que apontamos não pode ser considerada tão somente em relação à seleção das fontes a serem utilizadas, mas, sobretudo, ao tratamento dado a elas.

Sob a ótica da autora (ID), o tratamento metodológico é o que privilegia a abordagem do fenômeno sob o viés da história.

## 2.2.2 O desenho metodológico da pesquisa

O desenho metodológico da pesquisa foi definido pela pesquisa qualitativa com a descrição e interpretação dos materiais pesquisados.

“A pesquisa, portanto, é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais.” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p.155).

Na área da educação, via de regra, fazemos uso da pesquisa qualitativa.

Nesse horizonte vislumbramos a análise documental da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil, verificando de que forma a consciência fonológica se insere na perspectiva de contribuir para a construção da leitura e escrita. Essa análise está amparada pela pesquisa bibliográfica relacionada a temática, auxiliando no embasamento e no suporte teórico deste estudo investigativo. Reiterando o conceito:

Pesquisa Qualitativa: considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. (SILVA; MENEZES, 2005, p.20).

Reforçamos o significado de pesquisa qualitativa com Minayo (2002, p.22) que refere que “[...], 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.”

Para abordar a realidade educativa há diferentes formas e métodos, sendo que por trás destes há pressupostos que precisam ser desvelados. Assim, os estudos de caráter qualitativo ganham significativa importância na investigação educativa, assim como, os seus pressupostos epistemológicos. (GAMBOA, 2006).

Pelo fato de que o desenvolvimento da Consciência Fonológica na Educação Infantil prepara a criança para a inserção no Ensino Fundamental, pois favorece e facilita o aprendizado da leitura e escrita, buscamos na área de políticas públicas educacionais vislumbrar essa discussão, pois, se as políticas educacionais direcionarem suas ações para áreas específicas, necessárias e indispensáveis, como no desenvolvimento infantil, poderemos atingir patamares de qualidade de vida e de educação adequados à população.

A definição do documento da pesquisa, no caso prioritário a escolha da BNCC, aconteceu pelo fato desta ser o documento mais recente emitido pelas políticas públicas educacionais. A BNCC tem por objetivo definir os conteúdos que nortearão toda a Educação Básica do país, ou seja, o que será base no âmbito escolar da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Dentre os tipos de documentos escritos têm-se os documentos oficiais e conforme Marconi e Lakatos (2003, p.178):

Documentos oficiais - constituem geralmente a fonte mais fidedigna de dados. Podem dizer respeito a atos individuais, ou, ao contrário, atos da vida política, de alcance municipal, estadual ou nacional. O cuidado do pesquisador diz respeito ao fato de que não exerce controle sobre a forma como os documentos foram criados. Assim, deve não só selecionar o que lhe interessa, como também interpretar e comparar o material, para tomá-lo utilizável.

A BNCC para a Educação Infantil, considerada então documento oficial, foi analisada e comparada com outro documento, as DCNEI e também com a bibliografia condizente com a temática, com posterior reflexão e interpretação dos dados.

Nesta pesquisa não houve investigação com sujeitos, pois inicialmente o objetivo foi de verificar a proposta das políticas públicas diante da temática, ficando como sugestão para um próximo trabalho a pesquisa empírica.

Elegemos o procedimento de análise de conteúdos para a posterior análise, descrição e interpretação dos dados produzidos à luz da teoria subsidiária e da experiência da pesquisadora.

“Muitas dissertações apresentam dados demais e análises de menos. A simples coleta e tratamento de dados não é suficiente; se faz necessário resgatar a análise qualitativa para que a investigação se realize como tal e não fique reduzida a um exercício de estatística.” (GAMBOA, 2006, p.23). O “*corpus*” analítico é de fato momento singular da investigação que requer o olhar apurado do investigador.

Ao se referir à análise de conteúdos, Moraes (1999) menciona que possibilidades mais desafiadoras estão sendo atingidas por esta metodologia de análise de dados, devendo-se isto ao fato desta metodologia integrar cada vez mais a exploração qualitativa de mensagens e informações.

Essa técnica de analisar a teoria nos proporcionou possibilidades de interpretação dos objetos, independente da sua procedência. Nessa análise em particular, manipulamos os achados, para compreendê-los e interpretá-los, chegando ao objetivo final, com as conclusões advindas dessa análise de conteúdo. Nessa compreensão:

A análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum. (MORAES, 1999, p.2).

Vislumbramos, portanto, com esse procedimento, a leitura para além do que está dito, mas também o implícito, o não dito.

Na abordagem qualitativa com a análise de conteúdos compreendemos e interpretamos a temática proposta, vislumbrando o contexto que circundou os documentos e as bibliografias. Nessa fase da pesquisa, Gil (2008) conceitua dois processos, o de análise e o de interpretação, conceitos esses que segundo o autor são distintos, mas se relacionam estreitamente. Ao descrever esses conceitos o autor sugere que:

A análise tem como objetivo organizar e sumariar os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos. (GIL, 2008, p.156).

Durante a análise de conteúdos a nossa interpretação dos achados ficou mais nítida, pois exercitamos a nossa percepção frente ao que pesquisamos e encontramos. Assim, entendemos que não é possível a nossa neutralidade diante de todo o levantamento da teoria, pois o contexto vivenciado e o contexto dos achados influenciaram a análise e interpretação, indo além da descrição teórica.

Para “fazer história”, Corsetti (2006) menciona que precisamos problematizar o tema à luz da literatura, propor, checar e reformular questões, buscar novas fontes e rever a literatura, até que se esgotem o problema e a fonte. “São as questões que se fazem a cada um e ao conjunto do material e a relação que se estabelece entre elas e as respostas obtidas que criam a possibilidade de se ‘fazer história’.” (CORSETTI, 2006, p.36).

Foi na constante busca pelo referencial teórico e na análise dos documentos que os questionamentos obtiveram respostas ou ao contrário, foram incrementados com outras dúvidas e reformulações das teorias existentes, construindo uma outra história. Em conformidade com Corsetti (2006, p.36), “Assim, o trabalho com as fontes na análise documental, que exige cuidado, atenção, intuição, criatividade, não prescinde de uma relação anterior com a teoria e com a metodologia da história.”

Bardin (2016, p.125) descreve a organização da análise quando refere que “As diferentes fases da análise de conteúdo, tal como o inquérito sociológico ou a experimentação, organizam-se em torno de três polos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.”

A primeira fase, que é a pré-análise, constitui-se na fase de organização propriamente dita para tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais. Deve ser precisa. É composta pela: leitura flutuante; a escolha dos documentos; a formulação das hipóteses e dos objetivos; a referenciação dos índices e a elaboração de indicadores; a preparação do material. A

segunda fase, a exploração do material, é uma fase longa e consiste em operações de decodificação, decomposição ou enumeração, em função de regras formuladas previamente. A última fase é a do tratamento dos resultados obtidos e interpretação, em que os resultados são tratados de maneira significativa, se estabelecem as operações estatísticas com os quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos. É o momento em que o analista propõe inferências e adianta interpretações. (BARDIN, 2016).

Seguindo esta proposta de Bardin (2016) este trabalho iniciou com a definição da temática a ser pesquisada. Conforme as ideias foram surgindo estas foram sendo sistematizadas formulando o problema de pesquisa, juntamente com as questões de pesquisa, objetivo geral e objetivos específicos. A pré-análise ou a preparação das informações ocorreu com a seleção e levantamento dos documentos (BNCC e DCNEI) e da bibliografia (livros, artigos científicos, teses e dissertações) com a utilização da base de dados de diversos *sites* de pesquisa científica, confiáveis e reconhecidos, assim como, em literatura sugerida nas aulas do Programa de Pós-Graduação em Educação, literatura pesquisada na biblioteca da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, URI – Campus Frederico Westphalen e pelo trabalho de estado do conhecimento desenvolvido para a disciplina de Pesquisa em Educação I. Na sequência foram realizadas leituras prévias dos resumos dos trabalhos selecionados e estes foram organizados por temática. Após realizamos uma releitura dos resumos e selecionamos os mais pertinentes com a temática. Elencamos inicialmente quatro categorias: (1-Políticas de Educação Infantil, 2-Alfabetização, 3-BNCC e 4-Consciência Fonológica). Na exploração do material foi realizada a leitura completa dos materiais selecionados e por diversas vezes a releitura de partes. Durante as leituras, foram sendo separadas as citações por temática e por partes comuns entre os assuntos, assim como, a elaboração de escritas que respondiam aos objetivos ou que traziam novidades. As descrições dos resultados foram sendo efetivadas na construção dos capítulos teóricos e dentro de cada categoria, sendo que ao final as categorias de análise foram reduzidas de quatro para duas, ficando: 1-Políticas Públicas de Educação Infantil e 2-BNCC para a Educação Infantil e Consciência Fonológica. Durante todo o processo foram sendo realizadas análises do conteúdo com a expressão dos seus significados. Ao final, com a visualização dos resultados obtidos e com as interpretações, uma compreensão aprofundada do conteúdo pôde ser explicitada, fornecendo toda a análise qualitativa com as conclusões e inferências.

Na análise de conteúdos, Gomes (2001) refere que podemos utilizar vários tipos de unidades de registro para a posterior análise. Dentre essas unidades, uma das mais comuns é a

unidade de tema, sendo uma unidade maior na qual se tira uma conclusão. O autor ainda acrescenta que uma das técnicas mais comuns para se trabalhar os conteúdos é a que utiliza a elaboração de categorias. A análise dos conteúdos pode abranger as seguintes fases: *pré-análise* (organização do material a ser analisado, em que, de acordo com objetivos e questões de estudo define-se as unidades de registro e de contexto, trechos significativos e categorias); *exploração do material* (fase mais longa em que se aplicam as definições da fase anterior, podendo inclusive haver a leitura do mesmo material por diversas vezes); e *tratamento dos resultados obtidos e interpretação* (ocorre a análise qualitativa, na qual devemos tentar desvendar o conteúdo subjacente ao manifestado com a interpretação do conteúdo, indo além da simples descrição dos achados).

Conforme Triviños (1987, p.160), “A classificação dos conceitos, a codificação dos mesmos, a categorização, etc. são procedimentos indispensáveis na utilização deste método [...]”

Já Moraes (1999) define a análise de conteúdo concebendo-a por cinco etapas, as quais são precedidas das definições normais que acompanham um projeto de pesquisa (problema, objetivos da pesquisa e dados previstos pelo projeto). As cinco etapas propostas pelo autor para a análise de conteúdo são as seguintes:

1 - Preparação das informações: identificação das diferentes amostras de informação a serem analisadas e leitura de todos os materiais, selecionando os que estão de acordo com os objetivos da pesquisa. Devem ser representativos e pertinentes aos objetivos da análise e cobrir o campo a ser investigado de modo abrangente. É a etapa em que inicia o processo de codificação dos materiais estabelecendo um código para identificar cada elemento da amostra de depoimentos ou documentos a serem analisados.

2 - Unitarização ou transformação do conteúdo em unidades: releitura dos materiais, definição e identificação da unidade de análise (palavras, frases, temas ou documentos em sua forma integral). Definição também das unidades de contexto. Após a identificação e codificação de todas as unidades de análise, o analista de conteúdo estará pronto para envolver-se com a categorização.

3 - Categorização ou classificação das unidades em categorias: procedimento de agrupar dados considerando a parte comum existente entre eles. Classifica-se por semelhança ou analogia, segundo critérios previamente estabelecidos ou definidos no processo. Conforme Moraes (1999, p.6):

A categorização é, portanto, uma operação de classificação dos elementos de uma mensagem seguindo determinados critérios. Ela facilita a análise da informação, mas deve fundamentar-se numa definição precisa do problema, dos objetivos e dos elementos utilizados na análise de conteúdo.

As características das categorias de uma análise de conteúdo, especialmente numa análise qualitativa, ocorrem ao longo de todo o processo. Os argumentos de validade, exaustividade, homogeneidade, exclusividade e objetividade precisam ser construídos ao longo da análise.

4 – Descrição: após a definição das categorias e da identificação do material de cada uma delas, a comunicação do resultado deste trabalho ocorre pela descrição. Na abordagem qualitativa essa descrição é a produção de um texto síntese para cada uma das categorias, as quais expressam o conjunto de significados presentes nas diversas unidades de análise incluídas em cada uma delas. Esse é um momento de extrema importância na análise de conteúdo, pois os significados captados serão expressos e intuídos nas mensagens analisadas. Pelo texto produzido como resultado da análise que se poderá perceber a validade da pesquisa e de seus resultados.

5 – Interpretação: uma boa análise de conteúdo procura atingir uma compreensão mais aprofundada do conteúdo das mensagens através da inferência e interpretação, indo além da descrição. É um passo imprescindível em toda a análise de conteúdo, especialmente naquelas de natureza qualitativa.

No próximo item apresentamos as categorias que foram construídas para a análise.

### **2.3 Categorias de análise**

A análise da discussão foi qualitativa, assim, para auxiliar na compreensão e interpretação realizamos a divisão dos achados por categorias. Explicando as categorias Gomes (2001, p.70) refere que:

As categorias são empregadas para se estabelecer classificações. Nesse sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso. Esse tipo de procedimento, de um modo geral, pode ser utilizado em qualquer tipo de análise em pesquisa qualitativa.

Na fase inicial de todo o estudo, após a identificação do material e leituras prévias dos trabalhos selecionados e organização por temática as categorias elencadas foram Educação Infantil, Consciência Fonológica, BNCC e Alfabetização. Porém, na efetivação posterior, com



toda a leitura e releitura do material, descrição e pela análise do conteúdo todo, visualizando os conteúdos mais significativos, realizando interpretações e chegando a intenção deste estudo, essas categorias foram agrupadas em duas, sendo a primeira Políticas de Educação Infantil e a segunda BNCC para Educação Infantil e Consciência Fonológica.

A análise de conteúdo permite diferentes modos de conduzir o processo, pois abre possibilidades ao investigador de optar quanto ao tipo de conteúdo que se propõe a examinar. Poderá limitar-se ao conteúdo manifesto (restringe-se ao que é dito, sem buscar os significados ocultos) ou procurará explorar igualmente o conteúdo latente (procura captar sentidos implícitos). Seguidamente a análise de conteúdo parte da informação manifesta no texto para então dirigir-se à intenção que o autor quis expressar, chegando, às vezes, a captar algo de que nem o autor tinha consciência plena. Numa abordagem qualitativa esse tipo de análise ultrapassa o nível manifesto, articulando o texto com o contexto psicossocial e cultural. (MORAES, 1999).

As possibilidades nesse tipo de análise abordada no trabalho foram imensas, pois permitiram indagações, a visualização das contradições, a interpretação, o cruzamento dos dados, a releitura, a contextualização dos fatos históricos, a reformulação de conceitos, a descoberta de respostas ou o advento de outras indagações.

Para Triviños (1987), o pesquisador deve aprofundar sua análise no conteúdo latente, pois abre perspectivas para descobrir ideologias, tendências, entre outros, das características dos fenômenos sociais que se analisam, sendo dinâmico, estrutural e histórico.

E a interpretação, a análise de conteúdo é o conjunto do todo.

### **3 POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCACIONAIS: APORTES TEÓRICOS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

As políticas públicas educacionais desempenham importante papel no desenvolvimento do país, pois é por meio das medidas efetivadas por elas que a educação se define e se transforma. Assim, as políticas públicas educacionais organizadas e pensadas para o bem comum, com o intuito de oferecer qualidade de ensino e não somente o acesso à escola, poderão colaborar para que a educação seja um dos meios para a diminuição das desigualdades, o que poderá gerar o crescimento e a emancipação social. Com efeito:

Nas sociedades contemporâneas, a consciência cada vez mais clara que se tem da importância da educação, como fator de inclusão social e desenvolvimento, está presente na complexidade das formas de relação sociocultural e torna-se urgente a necessidade de dinamização dos mais variados recursos materiais e humanos, que devem contribuir para efetuar, com qualidade, a função social da educação e de cada instituição. No entanto, historicamente, o Brasil tem se caracterizado como um país com inconsistentes políticas públicas, imprimindo uma dicotomia marcante: uma das mais acentuadas desigualdades sociais e uma das mais altas concentrações de renda do mundo. (BITTENCOURT, 2017, p. 32).

A desigualdade social gera danos a toda sociedade, pois concomitante cresce o individualismo, as diferenças, a pobreza, a violência, a criminalidade, o desemprego, o distanciamento humano, a educação precária, entre outros.

A desigualdade social viabiliza o modo de produção capitalista e para que este se mantenha a competição é primordial. A igualdade material originada da distribuição dos bens produzidos pela sociedade pertence ao ideal marxista, “no qual as pessoas gozariam de igualdade social ou substancial, que significam condições socioeconômicas iguais.” (LIMA; RODRIGUEZ, 2008, p.54).

Entendemos que a educação e as políticas que envolvem a educação sofrem nitidamente o reflexo da economia capitalista, da globalização e do modelo neoliberal no qual o mercado e a produção são o objetivo final, sendo estes fomentados pela desigualdade. Gentili (2000, p.228) retrata que “no capitalismo histórico, a acumulação de capital sempre implicou uma tendência generalizada e crescente à mercantilização de todas as coisas.”

Acrescentamos com Laval (2004, p.291):

[...]. A lógica do capitalismo global repousando na acumulação do capital tende a se expandir em todas as esferas da existência. Essa globalização transforma até certo ponto a sociedade em uma “sociedade de mercado” fundamentada na maximização universal do interesse pessoal.

Uma das esferas que sofre com a pressão da lógica de mercado e com a mercantilização é a educação. De acordo com Laval (2004), a escola é olhada com finalidade profissional, destinada a fornecer uma mão de obra adaptada às necessidades da economia, com uma intervenção mais direta e ativa das empresas em matéria de pedagogia, de conteúdos e de validação das grades curriculares, assim como dos diplomas.

Dessa maneira citamos Schlesener (2006, p.182) que argumenta:

A vivência dos direitos resente-se tanto da desigualdade social quanto da formação individualista, que afetam o modo de pensar e de ser e delimitam o próprio modo de participar da vida política. A liberdade política liberal é muito restritiva porque se reduz às condições postas pelas relações de trabalho e pelo acesso a cultura. Os critérios de relacionamento isolam os indivíduos e reduzem a vida coletiva à mera associação de vontades individuais.

Acreditamos que uma das áreas da educação que merece atenção especial das políticas educacionais e que poderá trazer a mudança que tanto se espera, ou se deseja, é a Educação Infantil, a qual, juntamente com o ambiente familiar, é a base de desenvolvimento humano. Na Educação Infantil se processam os primeiros contatos da criança com o conhecimento e é nesse espaço que parte dos investimentos deve ser direcionada para o desenvolvimento da qualidade de ensino, destinando recursos para o segmento de estrutura física e para o preparo intelectual dos profissionais que atuam nesses ambientes.

Para Amorim (2014), a qualidade da Educação Infantil está intrinsecamente relacionada com acesso, qualificação do corpo docente, infraestrutura adequada dos estabelecimentos de ensino, dentre outros fatores.

É mister construir um debate sobre conceitos e definições significativas sobre políticas públicas, que servirão para embasamento e sustentação da pesquisa proposta neste projeto.

### **3.1 Políticas Públicas**

Refletir acerca do termo políticas públicas é primordial para entendermos prioritariamente a constituição da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil, foco principal desta pesquisa, sem descuidar das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) que não foram revogadas e que continuam valendo como documento orientador, porém não obrigatório.

Iniciamos com a conceituação do termo política, o qual esteve presente nos diferentes períodos da história, assim como, apresentou diferentes significados no transcorrer dos anos.

Política é um termo que tem origem grega, sendo este tema tratado inicialmente por Aristóteles na sua obra “A política”, na qual a discussão girava em torno da natureza, funções e divisão do Estado e sobre as formas de governo. Uma das interpretações mais conhecidas, e considerada clássica, é a de que o termo política tem sua origem na palavra *polis* – politikós – que se refere a tudo que diz respeito à cidade, ou seja, ao urbano, civil, público e social. (SHIROMA et al., 2004).

As mesmas autoras, na mesma obra ensinam que:

Na modernidade, o termo reporta-se, fundamentalmente, à atividade ou conjunto de atividades que, de uma forma ou de outra, são imputadas ao Estado moderno capitalista ou dele emanam. O conceito de política encadeou-se, assim, ao poder do Estado – ou sociedade política - em atuar, proibir, ordenar, planejar, legislar, intervir, com efeitos vinculadores a um grupo social definido e ao exercício do domínio exclusivo sobre um território e da defesa de suas fronteiras. (SHIROMA et al, 2004, p.7).

Compreendendo os conceitos do termo política entende-se que este está relacionado ao poder, sendo então, os termos Políticas Públicas utilizados para designar o poder que o Estado exerce sobre as questões públicas.

O Dicionário de Políticas Públicas traz a seguinte definição:

Políticas públicas são decisões que envolvem questões de ordem pública com abrangência ampla e que visam à satisfação do interesse de uma coletividade. [...]. São de responsabilidade da autoridade formal legalmente constituída para promovê-las, mas tal encargo vem sendo cada vez mais compartilhado com a sociedade civil por meio do desenvolvimento de variados mecanismos de participação no processo decisório. (AMABILE, 2012, p.390).

Diversos autores conceituam políticas públicas, e por esta razão não há um conceito universal, estando a sua definição sujeita ao resultado de inúmeras variáveis, experiências e ideologias.

Para Silva (2016), as políticas públicas são as decisões de intervenção da esfera estatal, as ações do Estado em uma realidade social, as quais acontecem através dos planos, dos programas e das ações que nascem do contexto social e que visam atender demandas, investir e criar estratégias de cumprimento de regulamentações administrativas.

Todo movimento da sociedade acontece em função das políticas públicas, devendo ser, então, um tema, de interesse público, pois impacta nas diferentes esferas a que se destina, sendo relevante ou não, assim como, positivo ou negativo.

Assim, entende-se que Política pública é a ação intencional de governo que visa atender a necessidade da coletividade. É um metaconceito ao qual, agregam-se variáveis, tais como, instituição de valores, percepção de arranjos de forças, identificação de processos e metas e propostas de avaliações. (CHRISPINO, 2016).

As ações empreendidas ou não pelos governos, os quais deveriam estabelecer condições de equidade no convívio social, para que todos pudessem atingir uma qualidade de vida superior, compatível com a dignidade humana são consideradas políticas públicas. (DIAS; MATOS, 2012).

Ao falar sobre política pública, Canan (2016) afirma que esta pressupõe uma ou muitas intencionalidades, que envolvem a utilização de recursos públicos em ações destinadas a um determinado público.

Compreendendo e analisando o que estes autores referiram até o momento, entende-se então que Política Pública é ou “deveria ser” tudo aquilo que a figura do governo, representando o Estado, faz ou deixa de fazer, executa ou deixa de executar; é o poder de decisão das ações para o bem comum, para atender ou não a demanda pública. Podem ser efetivadas através dos programas que os governos instituem por um determinado período e que atendem a demanda da área a ser abrangida.

Concebendo uma revisão de literatura sobre políticas públicas, Souza (2006) sintetiza que os seus principais elementos são de que a política pública: permite distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que de fato faz; envolve vários atores e níveis de decisão; é abrangente e não se limita a leis e regras; é uma ação intencional; é uma política de longo prazo e envolve processos subsequentes após sua decisão e proposição, ou seja, implica também implementação, execução e avaliação.

Boneti (2011) sugere que as políticas públicas sejam vistas com um enfoque diferente, o qual envolve a dinâmica da formulação e operacionalização destas, pois no geral o enfoque é dado à destinação e ao gerenciamento dos recursos públicos, ou seja, aos resultados em relação ao atendimento dos direitos sociais. Destaca que essa forma de estudar as políticas públicas constitui-se um entendimento parcial destas e também pressupõe que as determinações legais fundamentam e movem as instituições públicas e as suas ações.

Mas na prática sabemos que não são somente as determinações legais que fazem com que as ações nas instituições públicas se efetivem; existem vários outros fatores. Boneti (2011, p.8) refere que ao analisar as políticas públicas dessa forma, descuida-se “de considerar fatores outros que envolvem a organização da sociedade civil, os interesses de

classes, os partidos políticos e demais agentes determinantes na elaboração e gestão das políticas públicas que têm origem na sociedade civil.”

As políticas públicas buscam planejar suas ações para atingir os objetivos e metas, os quais são predefinidos com o intuito de racionalizar os investimentos. Tratam da gestão dos problemas e das demandas coletivas, as quais são identificadas com a utilização de metodologias que levantam as prioridades. (DIAS; MATOS, 2012).

Ainda explicando as políticas públicas, Moro (2017, p.45) manifesta sua opinião:

Pensando na concretização das políticas e apoiada nas considerações de Souza (2006) o escopo que temos é de que as políticas públicas devem ser formuladas em resposta a determinadas questões sociais e, em seguida serão desdobradas em planos, programas, projetos, bases de dados, pesquisas ou sistemas de informação. Após sua implementação devem ser submetidas a sistemas de acompanhamento e avaliação, com a análise crítica dos resultados em articulação aos seus objetivos e finalidades, possibilitando propor ajustes da política inicialmente formulada, o que perfaz o ciclo todo.

A avaliação e análise das políticas públicas, desde a elaboração até os resultados encontrados, não são observadas em inúmeras práticas, sendo estas marcadas pela descontinuidade e em outros casos, marcadas por destaque e continuidade de políticas públicas não satisfatórias; essas atrasam o desenvolvimento econômico, social e educacional, inserindo o país ainda mais no contexto das desigualdades e em situação precária de crescimento. Essa questão da descontinuidade é tida por Saviani (2014) como um desafio para a construção de um Sistema Nacional de Educação, pois se tipifica na quantidade de reformas existentes na história da educação brasileira. E para Boneti (2011, p.8) “o ser de uma política pública resulta da dinâmica adotada no todo da sua trajetória, da elaboração à efetivação.”

Jung e Sudbrack (2016, p.33) referem que:

Ainda que o estudo das políticas públicas seja alvo de um campo multidisciplinar (sociologia, ciência política, economia, antropologia, ciências sociais etc.), posto que seus efeitos implicam na sociedade como um todo, podemos dizer que todas as concepções e estudos levam seu locus ao Estado.

Na linha de reflexão e de compreensão das políticas públicas emerge também o conceito de Estado, que é responsável por dar sequência ou por gerir diferentes políticas públicas, cumprindo as leis e garantindo os direitos dos cidadãos, em benefício da sociedade, com o intuito de proporcionar a equidade e a igualdade. São administradas pela figura do governo, o qual elabora, organiza, cria, planeja e executa-as, assim como fiscaliza a sua efetivação.

Conforme Dias e Matos (2017), o conjunto de pessoas e instituições que formam a sociedade juridicamente organizada sobre um determinado território, ou seja, a sociedade política é denominada de Estado. E governo se refere àqueles que gerenciam os negócios do Estado por um determinado período de tempo, ou seja, é a organização específica de poder ao serviço do Estado. Em outras palavras:

Torna-se importante aqui ressaltar a diferenciação entre Estado e Governo. [...], é possível se considerar Estado como o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo; e Governo, como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período. (HÖFLING, 2001, p.30).

Na sociedade capitalista em que estamos inseridos, o Estado parece não exercer a função que lhe compete e que a literatura traz em relação às políticas públicas. Buscando compreender tal conceito, Costa e Bezerra Neto (2016) questionam o papel do Estado e referem que este passou a atender os interesses que não são comuns, refletindo a sociedade capitalista, em que jamais os interesses serão universalmente comuns.

Adentrando ao conceito de políticas públicas, cabe discutir o significado de público e privado. A afirmação de que as políticas públicas no sentido lato do termo não existem e que deveriam ser denominadas políticas estatais é defendida por Costa e Bezerra Neto (2016) quando referem que as políticas públicas, na verdade, são ações do Estado, cujo objetivo é satisfazer os interesses de setores da sociedade, com ações que atendem demandas mais focalizadas do que universais. Justificam, diante do exposto, que as políticas públicas são vistas erroneamente quando referem que são ações do Estado que visam o interesse do público.

Os mesmos autores observam que a ação estatal “[...] embora designada e revestida de aparência de ação dirigida ao bem de todos – é, sempre e cada vez mais, focalizada ou setorializada.” (COSTA; BEZERRA NETO, 2016, p.171).

Por conseguinte, subentende-se que sendo “público” deveria atingir a todos objetivando o bem comum, porém, como os autores salientam isto nem sempre acontece na prática estabelecida pelos governos, pois atendem determinados setores em detrimento de outros, considerando possibilidades de investimentos, além de interesses particulares, individuais e de uma minoria privilegiada.

Dentro desses interesses particulares temos no Brasil, conforme Silva (2003), as organizações financeiras internacionais que têm o poder de pressionar e manipular os indicadores econômicos, insistindo na redução de recursos em setores como saúde, educação, cultura, produção científica e tecnológica. Isso influencia nos investimentos das instituições sociais e em especial nas educacionais, com o intuito de que possa restar uma parte de recursos para pagar os banqueiros e credores.

Pressupõe-se que é na relação entre o Estado, as classes sociais e a sociedade civil que se originam os agentes definidores das políticas públicas. (BONETI, 2011).

Concluindo seu pensamento sobre políticas públicas/estatais Costa e Bezerra Neto (2016, p.171) expressam que:

[...]. Geralmente, essas políticas são descritas como políticas públicas e, sobretudo, toma o 'público' como ação do Estado e como ação dirigida à 'todos'. Porém, o Estado capitalista não é o representante do interesse público. Pelo contrário, o Estado é instrumento político nas mãos de uma classe dominante, para a qual o 'público' não passa de uma abstração, que faz referência ao próprio Estado.

Outra questão que assume relevância é o fato do governo mudar a cada período de tempo, tornando-o dinâmico e não estático. Contudo, esta variação de poder de governo pode ser tanto positiva quanto negativa, pois faz com que as políticas públicas recebam determinado significado e importância, continuidade ou não, sofram mudanças, ou sejam aprovadas, elaboradas e executadas conforme o interesse do governo que está à frente do Estado ou conforme a vontade da sociedade, de determinadas classes, as quais exercem influências e pressões. Conforme Boneti (2011, p.11)

Entende-se que cada momento histórico produz, no contexto da inter-relação entre a produção econômica, cultura e interesses dos grupos dominantes, ideologias a partir das quais verdades relativas tornam-se absolutas. Estas verdades absolutas, construídas ideologicamente em cada formação social, produzem e referenciam as ações institucionais, e em particular, a elaboração e operacionalização das políticas públicas.

Assim, as políticas enfatizadas e os seus objetivos são reflexos do momento histórico e econômico no qual o país se configura.

Dessa forma, entendemos que as políticas públicas são definidas baseadas em múltiplos interesses e também por diferentes setores, sendo que Canan (2016) menciona a interferência das classes economicamente dominantes, dos movimentos sociais, das associações científicas, de organizações da sociedade civil, entre outros. Refere ainda que



essas influências não se restringem às instituições exclusivamente nacionais e que os organismos internacionais têm sido determinantes nas políticas públicas em troca de empréstimos para sua implementação, mais marcadamente pelo Banco Mundial.

O Banco Mundial foi criado em 1944, na Conferência de Bretton Woods. Em 1946 financiou projeto para o ensino industrial da escola técnica de Curitiba, e a partir de então estabeleceu relações com o governo brasileiro. As primeiras ações do Banco Mundial aconteceram com o objetivo de reconstruir os países devastados pela Segunda Guerra Mundial (1939-1945), passando posteriormente para ações com o intuito de promoção do crescimento econômico dos países em desenvolvimento, países situados na América Latina e África. As ações nesses países são de financiamento de projetos voltados para a infraestrutura econômica, energia e transporte. Nesses financiamentos as relações multilaterais entre o Banco e o MEC são vistas como de assistência técnica para as áreas econômica e social, de cooperação e de “ajuda” aos países em desenvolvimento. (Silva, 2003).

Na opinião de Lima e Rodríguez (2008), as influências que os organismos multilaterais impõem começaram a ser sentidas pelos governos de países em desenvolvimento a partir dos anos de 1970, quando esses organismos ofereciam recursos financeiros para o investimento em políticas educacionais e assessoria para formulá-las. Segundo os seus próprios documentos, essas políticas contribuiriam para a redução dos níveis de pobreza no mundo. Para Silva (2003, p.286), nesse período o Banco Mundial apresentou-se aos governos devedores como “a única instituição portadora dos instrumentos para reduzir a pobreza, combater o analfabetismo e com capacidade para aplicar políticas econômicas rentáveis e competitivas”, ou seja, aprimorou sua política econômica redimensionando suas estratégias para os seus próprios interesses políticos, ideológicos e econômicos, objetivando o alcance da economia dos países capitalistas devedores.

Nessa forma de relação, na qual o BM realiza empréstimos para auxiliar os países em desenvolvimento, a formulação e a indicação do investimento desses recursos ficam sob a influência do próprio Banco.

Desde então,

O Estado, portanto, está sendo corroído em seu verdadeiro papel, pois acaba por um lado abrindo espaço para que organizações como BM, FMI, OMC, entre outros, assumam suas competências. Por outro lado, este mesmo Estado transfere responsabilidades como saúde, assistência social, para as coletividades locais que acabam sendo responsabilizadas pela ineficiência relacionada aos padrões de competitividade exigidos pelo mercado. (SUDBRACK; COCCO, 2015, p.40).

Na prática, esses empréstimos (recursos econômicos) provenientes dos organismos internacionais induzem a administração pública (governo) ao consentimento, submissão na elaboração e efetuação de determinadas medidas, por meio das políticas públicas. Essas medidas são influenciadas pelos ditames desses organismos, os quais visam o próprio interesse e denotam, em grande expressividade, disposições que não são do interesse público e que não oferecem suporte suficiente para a estruturação dos direitos sociais.

As relações estabelecidas vão desde uma simples recomendação até exigências institucionais a serem cumpridas para a obtenção de outros empréstimos. Pela historicidade vemos uma atuação do Banco Mundial em quase todos os governos, mantendo uma relação cada vez mais assimétrica e revestida de cooperação técnica e de “ajuda”. Essa relação é complexa, pois os representantes dos países capitalistas desenvolvidos elaboram macropolíticas econômicas, as quais são encaminhadas aos governos solicitantes de empréstimos e com graves questões sociais e regionais. Acrescenta-se ainda que o poder político, bélico e econômico dos países ricos e dos donos de empresas multinacionais possibilita que, “por meio do Banco Mundial, do Fundo Monetário e da Organização Mundial do Comércio (OMC), definam-se e operacionalizem-se na prática as medidas de ajustes e correção e de direcionamento dos interesses dos credores e grupos empresariais”, os quais acabam se apropriando das riquezas dos países da América do Sul e do Oriente. (Silva, 2003, p.287).

Observa-se então uma “troca de favores”, os Estados, para receberem os recursos financeiros originários dos organismos internacionais, seguem as normas ditadas e preconizadas por eles, agindo de acordo com o que estabelecem.

Para Höfling (2001, p.40), “Mais do que oferecer ‘serviços’ sociais – entre eles a educação – as ações públicas, articuladas com as demandas da sociedade, devem se voltar para a construção de direitos sociais.”

Políticas públicas devem ter por intenção beneficiar a sociedade e visar à efetivação dos direitos dos cidadãos, objetivando o crescimento do país.

Conforme Gentili (2000, p.247):

[...]. Partindo de uma perspectiva democrática, a educação é um direito apenas quando existe um conjunto de instituições públicas que garantam a concretização e a materialização de tal direito. Defender “direitos” esquecendo-se de defender e ampliar as condições materiais que os asseguram é pouco menos que um exercício de cinismo.

A realidade que vivenciamos é a de políticos e governos que consideram os interesses e os benefícios particulares, assim como os preceitos e ditames dos organismos internacionais para a elaboração de políticas públicas. Isso, na concepção de Gentili (2000) se denomina “privilégio”, em que apenas uma minoria goza da efetivação de um “direito”, como é o caso da educação, saúde, da seguridade, da vida, etc. O tipo de intervenção do Estado, o impacto e os benefícios de uma política pública representam o seu caráter, o qual é construído desde o momento da sua elaboração até a sua operacionalização, sendo que a correlação e as forças envolvidas são decisivas na formação desse caráter. E ainda, pode-se dizer que são resultado de uma correlação de forças sociais que nascem do contexto da sociedade civil.

O mesmo é observado nos apontamentos de Silva (2016) quando diz que as políticas públicas sintetizam as dinâmicas das pressões de classe, as mobilizações de grupos, as alianças, a consensualidade de interesses e os passos para uma racionalidade do Estado democrático que compartilha o poder. Mostram-se abertas para a sociedade civil, mesmo que não reflitam os interesses da maioria.

Complementando com Souza (2006, p.25), “As políticas públicas repercutem na economia e nas sociedades, daí por que qualquer teoria da política pública precisa também explicar as inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade.”

Dependendo das necessidades e dos setores a que se destinam, as políticas públicas podem ter objetivos diversos e programas específicos. De acordo com as intenções do governo vigente, este abrange ou atribui importância especial a determinado setor em detrimento de outros. As ações propostas pelas políticas públicas são divididas em diferentes modelos e tipos, sendo apontados por Dias e Matos (2012) da seguinte maneira: a política social, a macroeconômica, a administrativa e a política específica ou setorial.

Quando conceitua as políticas sociais, Höfling (2001) expõe que elas tem o objetivo de diminuir as desigualdades estruturais causadas pelo desenvolvimento socioeconômico, sendo implementadas pelo Estado com ações que determinam o padrão de proteção social. Refere ainda que as primeiras políticas sociais estavam voltadas aos conflitos que surgiram entre o capital e o social, nos movimentos populares do século XIX, em decorrência das primeiras revoluções industriais.

Assim, entende-se que as políticas sociais surgiram em decorrência da sociedade capitalista, pra suprir as lacunas sociais que emergiram através da economia de mercado e de produção. Segundo Saviani (2011), nesse tipo de sociedade a produção social da riqueza fica subordinada aos interesses privados da classe que detém o controle dos meios de produção. O

autor especifica que um Estado capitalista é constituído como o elemento regulador nesse tipo de sociedade, no qual a política econômica impulsionada é a que favorecerá os interesses privados sobre os interesses da coletividade. Para contrabalançar os efeitos que se produz, cria-se então a “política social”.

As políticas antidemocráticas somente são impostas pelo neoliberalismo “na medida em que conseguem desintegrar culturalmente a possibilidade mesma de existência do direito à educação (como direito social) e de um aparato institucional que tenda a garantir a concretização de tal direito: a escola pública.” (GENTILI, 2000, p.230). E ainda continua:

Ou seja, o neoliberalismo ataca a escola pública a partir de uma série de estratégias privatizantes, mediante a aplicação de uma política de descentralização autoritária e, ao mesmo tempo, mediante uma política de reforma cultural que pretende apagar no horizonte ideológico de nossas sociedades a possibilidade mesma de uma educação democrática, pública e de qualidade para as maiorias. (GENTILI, 2000, p.244).

Em alusão à política social, temos englobadas diversas áreas, dentre as quais, destaque para a saúde, a previdência social, a educação e a habitação.

Neste estudo vamos nos deter ao conceito de apenas uma área específica da política social, a educacional. Essa área reflete um determinado momento histórico, no qual a história se fez pelo contexto e pelas contradições da sociedade. Isso é confirmado por Silva (2002) quando revela que, para entender a educação é preciso compreender as condições históricas da sociedade capitalista, percebendo que esta é formada por grupos de interesses contrários e que assim, a educação que se desenvolve nesta sociedade tende a atender as necessidades de determinados grupos, fazendo parte de um todo complexo e plural. É necessário aprofundar a investigação e visualizar que as relações são construídas entre os sujeitos num determinado fenômeno em suas peculiaridades e em sua totalidade.

Essa discussão leva à reflexão sobre a construção dos conceitos e conhecimentos científicos, assim como, que as políticas públicas e as políticas públicas educacionais constituem-se historicamente, concordando assim com a visão marxista que considera que as relações, a sociedade, a cultura e a política, são um produto histórico da existência humana e que “os homens fazem a História, mas não a fazem como querem, e sim submetidos às condições que os cercam.” (COSTA; BEZERRA NETO, 2016, p.166).

No próximo item será realizado um aprofundamento sobre o conceito de política pública educacional, o qual fundamenta teoricamente o tema foco.

### 3.2 Políticas Públicas Educacionais

Como já referido anteriormente, as políticas educacionais fazem parte das políticas sociais, são construídas na sociedade a qual estão inseridas e são produto histórico desta. Destaca-se que ambas (políticas sociais e especificamente as educacionais) são resultados de conflitos, de pressões de classes, do momento histórico, da mudança de governo, tal como, das interferências dos organismos internacionais, os quais tentam dar a direção da educação do país conforme a sua ideologia, vontade e entendimento.

Para aprofundarmos o conceito de política educacional mencionamos Saviani (2011) o qual refere que política educacional são as medidas que o Estado toma em relação à educação no país. Faz uma ressalva externando que a raiz das dificuldades dessa política está no fato de que as necessidades sociais, os direitos sociais, cujos encaminhamentos configuram a política social, sempre são analisados pela relação custo-benefício. Com essa lógica, o Estado tende a atrofiar a política social, subordinando-a aos ditames da política econômica.

Ainda no que concerne a definição de políticas educacionais, Silva (2002, p.6) ensina que “As políticas educacionais constituem-se em prescrições constitucionais e institucionais, em ações, diretrizes e atos intencionais do governo com a convicção e intuito de imprimir, de disciplinar, e de ordenar os rumos da educação em todo o país.”

As políticas públicas educacionais são essenciais para a efetivação dos direitos dos cidadãos, pressupõem igualdade de condições para todos e são importantes para colocar em prática o direito à Educação, o direito ao acesso e a um ensino gratuito e de qualidade. Considerando que as políticas educacionais fazem parte da política social, esta acaba tendo seus investimentos reduzidos, acarretando corte de programas educacionais, situação que estamos presenciando no momento histórico político.

O campo educacional, a esfera econômica e a política compõem uma dependência mútua e essas relações são determinantes na construção das políticas educacionais. (OLIVEIRA, 2011).

Para entranhar no campo das políticas públicas educacionais e entender a sua prática, vale revisitar a sua origem com uma breve revisão histórica.

A visualização dos aspectos históricos das políticas educacionais torna-se importante para demarcar a educação brasileira e os caminhos percorridos, para assim, clarificar de que muito do que vivenciamos é resultado de movimentos e ações que perpassam a história.

Desse modo, citamos Saviani (2008, p.8) que faz uma revisão do período histórico dos primeiros passos da política educacional no Brasil externando:

Pode-se considerar que o primeiro documento de política educacional que vigorou no Brasil foram os “Regimentos” de D. João III, editados em dezembro de 1548 para orientar as ações do primeiro governador geral do Brasil, Tomé de Souza, que aqui chegou em 1549, acompanhado de quatro padres e dois irmãos jesuítas chefiados por Manuel da Nóbrega.

Confirmando esse fato, Vieira e Farias (2011) referenciam que o marco inicial da educação no Brasil acontece em 1549, com a chegada dos jesuítas, sendo eles considerados os primeiros educadores, os quais tinham por objetivo converter os indígenas através da catequese e da instrução e difundir a fé católica. Incluem ainda que por volta de 1556 o trabalho dos jesuítas visou à educação dos filhos dos colonos e a formação de futuros sacerdotes, marcando um período em que os seus colégios representaram a principal formação da elite colonial.

Para Silva (2003, p.290) a atuação dos padres da Companhia de Jesus e de outras ordens religiosas “tinham objetivos políticos e uma política educacional consistente e bem definida, [...]. Porém, tais objetivos continham imperativos econômicos e elitistas.”

Continuando a cronologia, Saviani (2008, p.8) explana que:

Em 1564, a Coroa portuguesa adotou o plano da redízima, pelo qual dez por cento de todos os impostos arrecadados da colônia brasileira passaram a ser destinados à manutenção dos colégios jesuíticos. A partir daí, iniciou-se uma fase de relativa prosperidade, dadas as condições materiais que se tornaram bem mais favoráveis.

Entretanto, o mesmo autor, na mesma obra, questiona o fato de nominar-se ensino público o ensino que os jesuítas ministravam naquele período, pois era mantido com os recursos públicos advindos dos impostos arrecadados. No entanto, a infraestrutura, os agentes, as diretrizes pedagógicas, os componentes curriculares, as normas disciplinares e os mecanismos de avaliação eram controlados pelos jesuítas, ou seja, pelo domínio privado. (SAVIANI, 2008).

Percorrendo quase duzentos anos, o ano de 1759 foi marcado pela expulsão dos jesuítas do Brasil, motivada, além do contexto educacional, por uma questão de sobrevivência política, visto que os jesuítas haviam conquistado poder de persuasão. (VIEIRA; FARIAS, 2011).

Fatos como esse aconteceram na história educacional atestando que os interesses em grande parte, visam em primeiro lugar atender as inclinações políticas e não as educacionais e públicas. De acordo com Silva (2003), houve muitos embates políticos pela disputa do poder e pelo controle da escola, sendo que, autoridades religiosas e políticas, reivindicaram o direito

de arbitrar as regras, aplicar o código de conduta moral, de comportamento cívico e de justiça. Na verdade cada qual queria ter o direito de controlar as mentes e os corpos da maioria da população, para que assim pudessem formar o homem e a sociedade desejados.

As leis sugerem, definem, orientam, mas na prática educacional, o que é preconizado na discussão não se efetiva. Muitos dos direitos expostos nas leis, nelas permanecem, assim como, persistem somente nos debates e promessas políticas.

No período pombalino ocorreram as primeiras tentativas de instituir uma educação pública estatal, sendo também exercida a tentativa do poder público definir a educação brasileira, trazendo à tona as ideias laicas.

Ainda que os avanços educacionais não fossem sentidos na prática, a ruptura pombalina abriu a possibilidade de outros caminhos, os quais começaram a se delinear com a vinda da Corte Portuguesa. Nesse período, o Poder Público inaugurou a tradição de promessas que nem sempre são cumpridas. Também denota um período em que poucas informações são encontradas a respeito de uma presença significativa do Poder Público na educação. (VIEIRA; FARIAS, 2011).

Ultrapassando a época dos primeiros ensaios educacionais e continuando a reflexão sobre os momentos históricos mais marcantes chegamos ao período do Império, sobre o qual Vieira e Farias (2011, p.65) retratam: “É a partir do Império que o País começa a reconhecer a importância da instituição escolar, tendência que se expressa no intenso debate sobre educação no período.”

Ao se reportar a esse período, Saviani (2014, p.32) aponta que:

Com a independência política foi instalado o Primeiro Império, que fez aprovar, em 15 de outubro de 1827, a lei das escolas de primeiras letras, [...]. Mas esse objetivo não chegou a se efetivar. E o Ato Adicional à Constituição do Império, promulgado em 1834, colocou o ensino primário sob a jurisdição das províncias, desobrigando o Estado nacional de cuidar desse nível de ensino. Mas as províncias não estavam equipadas financeiramente nem tecnicamente para promover a difusão do ensino.

O descompasso com as condições sociais e econômicas do império persistiram e dificultaram a realização das escolas de primeiras letras. Somando-se a isso o Ato Adicional delegava às províncias o papel de criar, prover e legislar sobre o ensino primário, instituir escolas normais, assim como, dar organicidade e funcionalidade ao precário sistema de ensino. Com isso, a dívida deixada foi o analfabetismo generalizado e a manipulação das estatísticas escolares, além dos conflitos e disputas pelo controle social acompanharem a expansão das instituições escolares. (SILVA, 2003).

Assim, “[...] o resultado foi que atravessamos o século XIX sem que a educação pública fosse incrementada.” (SAVIANI, 2008, p.9).

A política educacional brasileira é marcada pela falta de recursos destinados ao setor e tal descaso é verificado desde os primórdios da história da educação no Brasil, denotando não ser um processo recente. Evidentemente, as marcas desse atraso histórico cobram seu preço até o momento presente.

Diante dos problemas detectados, aparecem como alternativas para superá-los a legislação e as propostas de reformas, com um tempo considerável destinado para aplicá-las. Porém, essas esbarram no fato da educação não ser prioridade política e técnica desse momento histórico. (VIEIRA; FARIAS, 2011).

Nesse período são inauguradas as infundáveis propostas de reformas, que na sua efetividade, grande parte delas, não resolveram as demandas para as quais foram concebidas.

Entre as reformas concebidas no período do Império, Saviani (2014, p.34) cita:

Desde a primeira fase do Brasil independente as reformas se sucedem: lei das escolas de primeiras letras, em 1827; Ato Adicional de 1834; Reforma Couto Ferraz, de 1854; Leôncio de Carvalho em 1879, sem contar os vários projetos de reforma apresentados no Parlamento no final do Império que não chegaram a vingar, como os de Paulino de Souza em 1869; de João Alfredo em 1871; de Rui Barbosa em 1882; de Almeida de Oliveira, também em 1882; e o do Barão de Mamoré em 1886. Observe-se a tendência em nomear as reformas pelos seus proponentes, em geral, ministros da pasta de Instrução Pública ou da educação, a indicar que quem chega ao poder procura imprimir sua marca, desfazendo o que estava em curso e projetando a ideia de que com ele, finalmente o problema será resolvido.

Conforme Jung e Sudbrack (2016) a política (reforma) educacional no momento de sua implantação ou até mesmo durante o seu percurso, tende a sofrer influência de restrições, que podem ser políticas, econômicas ou sociais, fazendo com que não alcance os seus propósitos iniciais.

Em decorrência dessas reformas prossegue a descontinuidade das políticas e programas, pois cada governo estabelece a solução para as demandas dentro das suas perspectivas e interesses, além dos poucos recursos destinados ao setor.

Conforme Dias e Matos (2017) para que qualquer política seja seguida e implementada, é preciso o maior apoio possível entre os diferentes interesses envolvidos, pois sempre poderá haver os que se opõem.

Assim como no primeiro Império, Saviani (2008, 2014) aponta que, durante o segundo Império (1840-1888) os recursos financeiros destinados à educação eram irrisórios, portanto,



o sistema nacional de ensino não se implantou e então o país foi acumulando, em matéria de educação, um grande déficit histórico.

Esse déficit histórico é sentido até os dias atuais, tanto pela falta de recursos no setor educacional, como também pela descontinuidade de políticas educacionais.

Após o período do Império segue-se o período Republicano, o qual, na política educacional, também foi marcado por muitas tensões, principalmente relacionadas com questões de centralização e descentralização. Com a Primeira República o ensino permaneceu estagnado, com um grande número de analfabetos. A partir da década de 1930, os índices de escolarização aumentaram com o incremento da industrialização e urbanização, porém, estes sempre aquém do necessário, em decorrência dos escassos investimentos. (SAVIANI, 2008, 2014).

E é essa questão do analfabetismo, do fracasso escolar, que nos incomoda e faz refletir sobre as políticas públicas e os documentos por elas elaborados.

Continuando o contexto histórico, no período da Primeira República “a distância entre o real e o proclamado não foi muito diferente da que se verificou no período anterior.” (PATTO, 1999, p.77).

Marsiglia e outros (2017) referem que em consequência do desenvolvimento do capitalismo (nesse período o eixo da produção passou da agricultura para a indústria), tornou-se necessária a apropriação de diversos conhecimentos, os quais não poderiam ser adquiridos no simples convívio familiar, no trabalho e na comunidade, sendo necessária então a educação escolar, a qual passou a ser a forma social de educação dominante.

A escassez de investimentos e as sucessivas reformas na educação são uma marca histórica das políticas educacionais no Brasil, constatada nos diversos governos que assumiram e experienciaram o poder desde então, sendo observada na limitação dos recursos destinados, como também, no corte de gastos, visando à estabilidade econômica do país.

A Constituição de 1934 determinou que a União aplicasse um percentual de arrecadação de impostos na manutenção e desenvolvimento dos sistemas educacionais. Essa norma foi retirada na Constituição do Estado Novo, de 1937 e retomada na Carta de 1946. Nos anos de 1967 a Constituição de regime militar e a Emenda de 1969 excluíram novamente a vinculação orçamentária. (SAVIANI, 2008, 2014).

Conforme Jung e Sudbrack (2016, p.47), “No regime militar (1964-1985), a educação, a partir de fins dos anos 1960, volta a apresentar características predominantemente tecnicistas para atender às finalidades econômicas de formar mão de obra para as indústrias.”

A movimentação na questão financeira é referência nas políticas de governo brasileiras, as quais mudam e afetam profundamente a Educação. Dependendo dos objetivos do governo que detenha o poder no determinado período, este investirá mais ou menos recursos no âmbito educacional. Dessa maneira, uma insegurança generalizada é percebida nos mais variados setores educacionais, tanto pela instabilidade de recursos, como pelas mudanças das normas e orientações de trabalho. Assim,

A reabertura da democracia brasileira é ainda recente, já que sua abertura foi acontecendo lentamente, a partir dos anos 1980. [...]. Muitas tensões e conflitos entre o poder local e o poder central marcaram (e ainda marcam), a história da política educacional em nosso país, principalmente em meados dos anos 1980, com a reabertura democrática. O processo de reabertura democrática tem a participação popular e a luta pelos direitos sociais que serão considerados na nova legislação, em especial, na Constituição de 1988. (JUNG; SUDBRACK, 2016, p.48).

O advento da Constituição de 1988 estabelece percentuais mínimos arrecadados dos impostos que devem ser destinados à Educação pela União (18%) e pelos estados e municípios (25%). Porém, além de não cumprir a norma estabelecida pela Carta Magna, foram criadas fontes de receita para burlar essa exigência, em que os impostos foram nomeados com o termo contribuição. Assim, essas receitas, nomeadas de contribuição, não se aplicam a vinculação orçamentária constitucional que é dirigida à educação. (SAVIANI, 2014).

Vale aqui destacar que a Constituição de 1988 é um dos marcos mais importantes para os avanços dos direitos e das garantias da sociedade brasileira, assim como, para a efetivação da cidadania e para a educação. Nela estão inseridas a participação social e o direito à educação, sendo este efetivado pela LDB/96, amparado pelos artigos 205<sup>2</sup> e 206 da Constituição de 1988. Com isso,

As mudanças sociais e educacionais presentes nas décadas de 80 e 90 surgiram o repensar de parte dos currículos escolares, visando atender educacionalmente, de forma mais equiparada, todos os cidadãos brasileiros, tendo em vista a universalização da educação básica, pública e laica. (NOGARO; VERONEZE, 2016, p.27)

---

2 O Art. 205 da Constituição Federal de 1988 refere que 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).

A Constituição ampara e as políticas públicas têm por princípios atuar em prol do cidadão, mas na prática as medidas efetivadas são as que os governos “priorizam” de acordo com seus interesses e com os investimentos destinados a este setor.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi regulamentada por uma profusão de pareceres, sendo chamada, conforme Saviani (2011) de legislação complementar, expressadas através de mecanismos legais, formalmente denominados de leis ou decretos. Assim, as iniciativas governamentais, através desses mecanismos e nesse contexto, vão processando o delineamento da política educacional que se busca implementar.

Descrevendo os níveis e modalidades de educação e de ensino, Vieira (2007, p.66) dispõe que:

[...] a LDB define que a educação escolar se compõe de dois níveis: a educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; e a educação superior (LDB, Art. 21). O detalhamento da educação básica é feito em quinze artigos (Art. 22 a 36), distribuídos entre disposições gerais (Art. 22 a 28) e específicas – a educação infantil (Art. 29 a 31), o ensino fundamental (Art. 32 a 34) e o ensino médio (Art. 35 e 36).

Neste trabalho vamos nos limitar em discorrer especificamente no nível de Educação Básica.

Destarte, acrescentamos o conceito de Educação Básica apontado por Pertuzatti e Dickmann (2016), os quais expõem que este nível de educação foi organizado com a LDB, passando a instituir a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Tal nível possibilita a expansão da qualidade educacional em todas as fases. A idade estabelecida, como fator de direito à educação, é dos quatro aos dezessete anos como obrigatoriedade.

Detalhando a Educação Básica Vieira (2007, p.66) menciona que esta é:

[...] uma atribuição compulsória dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. A oferta do ensino fundamental é responsabilidade compartilhada dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, sendo o ensino médio uma atribuição específica dos Estados e do Distrito Federal e a educação infantil uma atribuição dos Municípios. Em tese tal distribuição de responsabilidades parece simples, mas na prática, não é. Isto ocorre em função de vários problemas, a começar pela questão financeira. Como apenas o ensino fundamental possui recursos próprios, assegurados em lei, sua oferta tem se constituído em um terreno de disputa entre Estados e Municípios. Ao mesmo tempo, a educação infantil e o ensino médio, que não têm financiamento assegurado vivem a míngua e sem perspectiva de sustentabilidade.

No âmbito das políticas educacionais, desde a Constituição de 1988 muitos documentos foram instituídos até chegar-se a BNCC. Os principais documentos são citados

por Pertuzatti e Dickmann (2016): Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (mais recente é de 2010); Plano Nacional de Educação (PNE - Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014); no caso do Estado de Santa Catarina, Plano Estadual de Educação (PEE - vigência decenal, 2015/2024) e Proposta Curricular de Santa Catarina (atualizada em 2014).

Atentando para o contexto contemporâneo marcado por influências externas de toda ordem e evidenciado em meio à crise econômica retratada na redução dos gastos, em que o setor educacional sofre as consequências dos poucos investimentos, resultante das políticas econômicas, permanece o déficit histórico.

Vale ressaltar que o que sobrevém é o estabelecimento de uma educação baseada nos pressupostos de um sistema capitalista, com as instituições objetivando a preparação da mão de obra para o trabalho, para atenderem a demanda de mercado. Com efeito:

O século XX proporcionou significativas e intensas mudanças a nível planetário unificando e distanciando o ser humano, impondo parâmetros universais jamais pensados e ao mesmo tempo, na contradição, valorizando o individualismo, dentro da ótica e lógica do pensamento neoliberal, o mercado. Isso influenciou e contaminou também as políticas educacionais. Coube à educação estar a serviço do mercado, mudar o foco da formação geral, ampla, de desenvolvimento das potencialidades para a tarefa objetiva e direta de adestramento e adaptação oferecendo mão de obra humana que atenda aos interesses das empresas, gerando cada vez mais lucro, pois lucro é o que impulsiona o mercado capitalista. (ALMEIDA; TELLO, 2013, p.9).

Em outro contexto, mas na perspectiva deste estudo, Dardot e Laval (2016, p.17) explicam que “[...] o neoliberalismo antes de ser uma ideologia ou uma política econômica, é em primeiro lugar e fundamentalmente uma racionalidade e, como tal, tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados.”

Dizendo de outra forma, no capitalismo tudo vira mercadoria e o lucro é o objetivo final. E essa passa a ser a forma de pensar, tanto de quem governa como de quem é governado. Gentili (2000) enfatiza que quando o valor mercantil é introjetado e as relações mercantis passam a ser o padrão dominante, os indivíduos acabam aceitando que é neste âmbito, o de mercado, que podem e devem desenvolver-se naturalmente como pessoas humanas.

Num contexto em que tudo se transforma em mercadoria, ou seja, em que tudo se mercantiliza, não se espera que com a Educação seja diferente, efetivando mais um obstáculo que é necessário superar, além de todos os demais.

Para explicar as dificuldades na evolução das políticas educacionais, Saviani (2014) expõe que até hoje a política educacional brasileira expressa as seguintes características:

filantropia (ideia de Estado mínimo, ou seja, a Educação é um problema de toda a sociedade e não propriamente do Estado, dos governos), protelação (adiamento constante do enfrentamento dos problemas, por exemplo, eliminação do analfabetismo e universalização do Ensino Fundamental), fragmentação (inúmeras medidas que se sucedem e se justapõem, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade) e improvisação (aprovação de emenda constitucional, lei, decreto ou portaria sem verificar a efetiva necessidade de algum ponto que se levanta como importante).

A proposta dos governos tem fracassado na perspectiva de mudar os índices, intensificando o acesso e reduzindo os analfabetos. A mudança dos aspectos quantitativos não significa a mudança dos qualitativos, sendo estes últimos os mais importantes. De que vale um expressivo número de pessoas tendo acesso a educação, mas com alto índice de reprovação e evasão escolar? E a qualidade e efetivação destas políticas e do ensino?

Vale dizer que “Se por um lado, o acesso se ampliou, os fracassos parecem perdurar, uma vez que as taxas de analfabetismo, de repetência, evasão e distorção idade-série insistem em retratar um país que, lamentavelmente, não conseguiu, até hoje, fazer seu dever de casa, [...]” (BITTENCOURT, 2017, p.32).

“As comemorações dos resultados quantitativos têm desviado a atenção sobre os déficits de qualidade, que continuam desafiando as políticas voltadas para a melhoria da eficiência dos sistemas de ensino e, em última instância, do próprio ensino.” (MOTTER; GOMES, 2001, p.210).

Sabemos também que há instituições que fazem uso de estratégias não éticas para atingir indicadores positivos, camuflando o que de fato acontece na prática diária dentro da escola.

Apontando uma possível solução para o quadro da educação brasileira, em que o acesso aumentou significativamente nos últimos anos, porém a qualidade de ensino e a valorização do professor/educador não parecem ter seguido o mesmo caminho. Saviani (2011) sugere que é preciso investir na educação e na construção e consolidação de um amplo sistema nacional de educação, estabelecendo a educação como prioridade e como política número 1, tornando esta decisão, caso seja efetivada, histórica. Mas para tomar essa decisão o governo necessita de vontade política, pois está subordinado à lógica dos mecanismos de mercado, demonstrando a impotência da política educacional, a qual é evidente na proposta do Plano Nacional de Educação apresentada pelo MEC.

Em bibliografia recente, Saviani (2014) afirma ainda que a precarização geral da educação é o resultado observável tanto nas condições de trabalho e salário, como nas teorias pedagógicas de ensino e aprendizagem, nos currículos e na avaliação dos resultados.

Ao analisar essa precarização da educação no país, emerge a reflexão sobre as influências externas (colonizadores, organismos internacionais) sofridas pelo Estado e experienciadas nas políticas públicas, especificamente nas políticas educacionais, as quais podem justificar o não avanço educacional ou as dificuldades que perpassa a educação no Brasil. No que tange ao consentimento e a subordinação do governo em relação às influências, o discurso de Oliveira (2011, p.15) é elucidativo:

[...]. As orientações políticas e os acordos firmados com países do chamado Terceiro Mundo podem, além de colaborar com o desenvolvimento dos países nos quais são concretizadas, interferir na autonomia e no poder de decisão dos Estados, uma vez que é fato comum os acordos trazerem condicionalidades e contrapartidas que podem ser interpretadas e representadas como mecanismos limitadores do poder estatal. Há de se considerar, no entanto, que o atendimento a certas condicionalidades acordadas se concretiza, principalmente, na medida em que há o consentimento do governo.

Desse modo, entende-se que estas influências só acontecem porque há o consentimento do governo, que aceita as condições impostas em troca dos financiamentos e recursos.

Ao falar sobre as limitações da política educacional brasileira, Saviani (2008) atribui que esta acontece devido a duas características estruturais que atravessam a ação do Estado desde as origens até os dias atuais. A primeira, a escassez dos recursos financeiros destinados à educação e a outra, a sequência interminável de reformas que reiniciam sempre da estaca zero, as quais prometem a solução definitiva dos problemas, mas que vão se perpetuando indefinidamente.

As constantes reformas das políticas educacionais que sucederam os momentos de crise econômica ou de mudanças de governo desde os primórdios da educação, frequentemente geraram e continuam gerando a descontinuidade das políticas educacionais, aumentando os problemas e reproduzindo-os em impasses e dúvidas, desqualificando os patamares de evolução já alcançados. Assim, perdura o alto índice de analfabetos, o déficit na aprendizagem, a evasão, a reprovação e a exclusão escolar e social. No discurso de Silva (2003) vemos afirmação semelhante, pois a autora refere que frequentemente criam-se programas, projetos e planos em momento de mudanças de mandatos, tanto de governos, quanto de secretários de Educação. Essas medidas acontecem com o objetivo de dar cara nova

à gestão, porém, acarretam a descontinuidade da própria dinâmica escolar, pois tais medidas são tomadas sem avaliar os resultados anteriores.

Para Almeida e Tello (2013, p.10):

O Estado de cada país latino-americano é integrante de um continente que recebeu influências e interferências externas, onde as marcas dos antigos colonizadores permanecem fortes, num processo alternado de domínio, resistência e submissão. Cada país expropriado e sofrido do continente latino-americano vem tentando a seu modo, no seu tempo e nas condições possíveis impor mudanças sociais e buscando contemplar processos democráticos. Porém, as ideias e a força da dominação imposta pelos invasores persistem, ainda que de maneira confusa e nebulosa, nos diversos segmentos da coletividade.

Segundo Silva (2002), os sistemas públicos enfrentam a tarefa de reorganizar a educação básica pública ajustando-a às demandas sociais, mas, levando em conta, principalmente a realidade político-econômica ditada pelos órgãos dirigentes, em especial o Banco Mundial. Destaca ainda que a política de crédito do Banco Mundial destina frações de créditos à educação e que parte deles deve ser destinada aos projetos educacionais aprovado segundo os critérios do próprio Banco.

Os financiadores e orientadores de políticas educacionais são os Bancos Multilaterais de Desenvolvimento, os quais desempenham com supremacia o papel ideológico de propagadores do neoliberalismo no processo da reestruturação capitalista. (LIMA; RODRÍGUEZ, 2008). Os autores destacam ainda que:

Para o Banco, a educação deverá ser o grande divisor de águas, possibilitando o desenvolvimento de cada um a partir de suas capacidades e, conseqüentemente, acarretando o desenvolvimento social, embora não de forma igualitária. Neste modelo social, a desigualdade tem papel fundamental, pois motiva a competição entre os homens. (LIMA; RODRÍGUEZ, 2008, p.64).

Porém, esse discurso no qual o banco fomenta que a Educação possibilita o desenvolvimento se opõe ao que se vê na prática, pois orienta os países credores em relação aos investimentos na Educação, assim como, dita as regras em relação às questões políticas. O Banco financia, avalia, fiscaliza e também participa ativamente das decisões, pressionando para que os países aos quais empresta dinheiro, sigam às suas exigências, deixando de lado as prioridades que da realidade educacional do país.

Esse fato não é positivo para a educação brasileira, pois, como sinaliza Silva (2002), o Banco Mundial propõe medidas para a educação básica pública, concedidas por parte do Ministério da Educação sem o discernimento crítico por parte dos gestores nacionais e que na

prática são reproduções de modismos externos. Isso acontece devido à ausência de um projeto nacional, articulado pelo governo federal, que conceba uma educação básica pública e de qualidade.

A educação nunca é o foco real de desenvolvimento e a influência dos organismos internacionais deixa claro que as políticas públicas sugeridas ocorrem de acordo com a vontade política de quem está à frente do governo, com o consentimento das pessoas que são “indicadas” partidariamente e que seguem o pensamento de poucos, de uma minoria dominante, que não objetiva o desenvolvimento social e educacional. As decisões não são democráticas e não visam a democratização do conhecimento, pois este pode dar poder às pessoas, poder de opinar, de argumentar, de ter senso crítico e de não aceitar de maneira passiva o que lhes é imposto.

A execução de muitos projetos fica comprometida em decorrência dos poucos e insuficientes investimentos, assim como, na condição de projetos aprovados com finalidades específicas para outras realidades, ou como referido, por modismos externos, ou para atender o mercado. Silva (2002, p.5) afirma que:

[...] as políticas para a educação pública são resultantes, em primeiro lugar, das imposições das instituições internacionais, particularmente do Banco Mundial, nas prescrições socioeducacionais, não apenas pelo montante financeiro de que dispõe, mas pela capacidade de gerenciar e manipular o consentimento dos governados; em segundo lugar, resultam da capacidade de as entidades, associações, organizações e sindicatos avançarem na direção almejada pelas forças sociais opositoras; e, em terceiro, das práticas pedagógicas inventadas, confrontadas e inovadas no interior da escola pública, em que se conjugam histórias de vida, identidades, valores, concepções teóricas, culturas e saberes.

As políticas econômicas nos momentos de crise visam ao controle dos gastos públicos, ditando as regras e apontando as soluções, dentre as quais, reformas que atingem diretamente a educação. Ao invés de investimentos, o Estado diminui os gastos com a educação e assim, amplia a desigualdade e a exclusão social, as quais crescem e se destacam com a política neoliberal do modelo capitalista, em que a educação é tida como um produto que visa o lucro e o atendimento da demanda de mercado, deixando de estimular o desenvolvimento intelectual das pessoas, para que tenham autonomia e pensamento crítico.

Ao discorrer sobre o modelo de produção capitalista, Pertuzatti e Dickmann (2016) destacam que este modelo tem influenciado diretamente as políticas públicas e traz como consequência a desigualdade social e econômica. A educação básica mostra-se como um objeto de múltiplos interesses e toma como desafio tanto a oferta de educação para todos,



como também a garantia da qualidade dessa oferta, direcionada para uma sociedade mais justa e democrática.

As políticas educacionais quando não são efetivas, podem ser reflexos de medidas e de programas não condizentes com a realidade do país, indicando a falta de compromisso dos governos com a educação brasileira em formar e emancipar cidadãos, pois deixam de lado as características culturais, a especificidade, a formação plena e a necessidade real da sociedade a que se destina, seguindo ditames de organismos multilaterais tendem a aumentar as desigualdades social e econômica, pois visam a formação com o intuito econômico, mercantilista e dependente das influências exteriores. Assim:

Os momentos de intensas expectativas no cenário de grandes transformações sociais, políticas e econômicas no Brasil são evidentes, tendo como pano de fundo as crises governamental e ética, a instabilidade financeira, a fragilidade das forças convergentes para fortalecimento da garantia de direitos e, especificamente, um grande abismo entre o que foi planejado para os avanços educacionais nas próximas décadas e as medidas que estão sendo tomadas pelo Governo Federal, com graves consequências para as esferas subnacionais – os Estados e os Municípios – que têm grande responsabilidade com a educação básica. (BITTENCOURT, 2017, p.29).

O que ocorre na prática para a direção das políticas de educação básica pública no país é um confronto das forças da sociedade civil em oposição às forças políticas e econômicas nacionais e internacionais. Entre os anos de 1985 e 1996 houve uma orientação econômica de cunho neoliberal para reduzir e controlar os investimentos no setor da educação básica, sendo essa medida tomada pelo governo federal, parte dos estaduais e das elites dirigentes, seguindo uma política de transferência e de subordinação às leis de mercado livre (SILVA, 2002). Essa prática é que vemos ser replicada.

Discorrendo sobre a educação brasileira Bittencourt (2017, p.32) enfatiza que:

O cenário atual é o quadro composto por indicadores educacionais pífios com os quais o Brasil adentrou o século XXI, apesar do tímido avanço em alguns segmentos da Educação Básica, não suficientes para admitirmos que o país alcançou a qualidade necessária e desejada, carregando o reflexo de décadas e séculos de descaso com a educação pública das camadas mais populares e desfavorecidas.

Avanços esses refletidos no acesso à educação, com o aumento da oferta de vagas, principalmente com a obrigatoriedade de frequentar a escola dos quatro aos dezessete anos. Mas permanecem os poucos investimentos, tanto na infraestrutura, quanto na qualificação dos profissionais. As reformas também continuam se efetivando conforme a vontade dos governos e influências externas e assim, entre tantos outros problemas, o déficit na alfabetização, as

dificuldades, a evasão e o fracasso escolar perduram. Ainda justificando essa situação Bittencourt refere que:

Como a dívida histórica secular com o povo brasileiro no campo educacional não encontrou na totalidade dos entes federados as forças, os recursos de toda ordem e as vontades políticas verdadeiras para liquidá-la, como exemplo, a insistência de arranjos partidários locais ou mesmo a supremacia de vontades individuais em detrimento de interesses e necessidades da população, que impedem ou dificultam o avanço da gestão mais técnica focada em resultados qualitativos no âmbito Municipal, o que se vê é ainda estarrecedor quando se compara o Brasil com outros países. (BITTENCOURT, 2017, p.32).

A educação está se transformando num comércio em que os objetivos educacionais não são mais os de formar cidadãos capazes de refletir e agir independentemente e com isto perdemos em qualidade educacional, cultural e social. Esse tipo de educação visa à cultura de mercado, o lucro, o utilitarismo dos conteúdos, impactando no desenvolvimento cultural e humano das pessoas. Para Boneti (2011, p.29): “A conjugação da ciência (e da técnica) com o desenvolvimento econômico determina o aparecimento de outra característica do conhecimento científico, o da utilidade, ou seja, o de se considerar conhecimento científico aquele que é útil.”

Os valores da economia capitalista são sentidos na formação, a qual busca a preparação para o mercado e para o consumo. Tais condições são geradas pela globalização e pela política neoliberal, com destaque para o individualismo e a utilidade imediata, os quais “sobrepõem-se aos valores sociais, políticos e éticos que fundam a cidadania e a vida coletiva.” (SCHLESENER, 2006, p.181).

A globalização trouxe grande desenvolvimento mundial, mas ao mesmo tempo, trouxe o aumento da desigualdade. Facilitou o acesso para alguns, mas excluiu o acesso de muitos, aumentou as diferenças e as possibilidades, em que a massa da população continua sendo prejudicada.

Conforme Laval (2004, p.291), “O capitalismo global é, inicialmente, uma lógica irracional de empresa em todas as relações sociais e culturais, uma lógica que é, sem dúvida, enraizada em uma preocupação econômica de rentabilidade [...]”.

As condições econômicas infelizmente se destacam no mundo globalizado, em que poucos têm acesso e podem investir nos bens materiais, assim como, no conhecimento de qualidade e nas opções culturais. O mundo capitalista visa o lucro a todo custo, não importando quem terá acesso a esse desenvolvimento, apenas visando o lucro de poucos.

Vieira (2007) referencia que são necessários investimentos elevados para se proporcionar boa educação e que o estoque de boas ideias, de baixo custo, tende a ser limitado. Frisa que a dimensão financeira tende a ser ignorada na formulação de promessas e planos, sendo esta, um componente fundamental da gestão.

Dessa forma, sem recursos destinados à Educação Infantil, torna-se praticamente impossível conseguir uma Educação de qualidade. Enfatizando essa questão, Almeida (2016, p.24) aponta que:

Com efeito, há um consenso entre os especialistas da área educacional brasileira de que o êxito de qualquer Política Educacional passa necessariamente pela qualidade e melhoria das condições reais do trabalho educativo, por investimentos maciços em educação em todos os níveis, pela valorização salarial dos professores, pela superação das práticas discriminatórias, condições de exclusão e de desigualdades sociais, pela ampliação e investimentos nos espaços de formação dos professores, pelo fortalecimento de concepções democráticas no seio da escola pública e pela visão do processo formativo do professor como necessidade intrínseca a sua atuação entre outros fatores.

Vemos cada vez mais a manipulação política que transcorre por trás das políticas públicas educacionais, em que o fim maior, o bem comum, é ignorado, juntamente com a garantia dos direitos ao acesso e a uma educação de qualidade para todos. Conforme Boneti (2011), nem sempre as necessidades da população são a finalidade das políticas públicas, pois, as vezes, para garantir a sustentação do sistema e/ou do grupo governante, atende-se aos interesses particulares, dos grupos econômicos, das categorias profissionais, entre outros, com a criação de carências falsas.

Visualiza-se assim, uma política voltada para fins lucrativos e de mercado, em que o mais importante para os governos é “deixar a sua marca”, ou uma política que vise o benefício particular ou de seus grupos escolhidos.

Esse raciocínio é vislumbrado no discurso de Saviani (2008) quando relata que se uma reforma promove a centralização, a outra descentraliza. Se uma reforma se centra na liberdade de ensino, a outra regulamentará e controlará o ensino. Se uma reforma colocará o foco dos currículos no estudo científico, a outra deslocará para os estudos humanísticos.

Outra questão apontada por Boneti (2011) é a de que existem resultados obtidos que não condizem com o resultado esperado de uma política pública. Isso se justifica pelo fato de que há políticas públicas que justificam a sua elaboração manifestando que os seus benefícios pressupõem a universalização, mas na realidade isso não se confirma, pois geralmente uma política pública beneficia um segmento social em detrimento de outro.

Vislumbramos que:

Formar o homem tanto para o processo de produção quanto para a vida consciente e livre significa, no bojo das sociedades neoliberais, sustentar um novo conceito de cidadania a partir do empenho por transformações sociais mais radicais. [...]. A liberdade individual concretiza-se no processo de participação política, na capacidade de o sujeito decidir sobre seu próprio destino e contribuir para a construção da sociedade ou para a gestação de uma nova sociabilidade. (SCHLESENER, 2006, p.188).

No próximo subcapítulo abordaremos o tópico específico da Educação Infantil, primeiro nível da Educação Básica.

### **3.3 Políticas de Educação Infantil**

A Educação Infantil é um espaço em que a criança experimenta e vivencia a mais variada gama de estímulos, tanto físicos/corporais, quanto emocionais, psicológicos ou de linguagem. Os ambientes de Educação Infantil não são locais de “depósitos” de crianças para serem cuidadas enquanto os pais trabalham. São locais em que deve ocorrer o desenvolvimento integral, através de cuidados para o bem estar da criança nesse momento e também através do oferecimento de estímulos cognitivos, afetivos, psicológicos, de aprendizagens, para que tenha um futuro mais justo, sem tantas desigualdades, no qual possa ser capaz de exercer sua cidadania.

Sabemos que as experiências vivenciadas pela criança, tanto no ambiente familiar, como no escolar, farão a diferença no seu desenvolvimento, o que é confirmado por Bimonti quando afirma que:

Experiências inadequadas nos períodos considerados críticos para o desenvolvimento de determinadas habilidades, podem resultar num desenvolvimento cerebral inadequado, possivelmente levando a dificuldades ou distúrbios; do mesmo modo a falta de experiência repercutirá, podendo comprometer o desenvolvimento de habilidades da criança. (BIMONTI, 2008, p.15).

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, ou seja, é a fase na qual, podemos considerar que ocorrem as primeiras vivências educacionais, em que a criança receberá num ambiente escolar, os estímulos necessários para se desenvolver individualmente e em grupo, porém, fora de um sistema metódico e escolarizante.

Para tanto, os pais ou responsáveis, as políticas educacionais, os gestores e os próprios professores devem conscientizar-se da responsabilidade que assumem quando estão com essa etapa da educação sob sua incumbência.

“Compreendemos que os modos de atribuir sentidos a infância e a criança são históricos. E, sendo construções histórico-sociais, não podem ser definidos de forma estática, pontual e descontextualizada.” (DANTAS, 2016, p.77).

No entanto, é significativo o número de pessoas (sociedade civil ou política) que valorizam e acreditam que profissionais mais capacitados devem assumir o Ensino Fundamental, Médio e Superior, esquecendo-se que o princípio do desenvolvimento ocorre na infância. Até mesmo as políticas públicas educacionais durante muitos anos não destinavam recursos para a Educação Infantil. Isso é confirmado por Silva (2003, p.296) quando menciona que o Banco Mundial

[...] induziu o governo brasileiro a criar, em 1996, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), instrumento institucional que serviu para redistribuir o mesmo dinheiro e focalizá-lo apenas numa parcela do Ensino Fundamental.

Assim, as políticas públicas destinadas à EI devem “ter em vista o direito das crianças a uma educação de qualidade, que atenda suas necessidades e promova o seu desenvolvimento integral, complementando e se diferenciando da educação familiar.” (DANTAS, 2016, p.121).

As políticas públicas precisam dotar-se de estudos e pesquisas que amparam o desenvolvimento infantil, para proporcionar subsídios para as formações e elaboração de currículos, embasando a teoria e a prática do educador. Assim, quando o educador estiver em sala de aula, ofereça às crianças um ensino e aprendizagem de qualidade e integral, independente da classe social ou do tipo de escola (pública ou privada) que a criança estude.

Moro (2017) refere que nas diferentes esferas de governo, a política pública que ofereça os serviços de Educação Infantil, considerando-se uma educação gratuita, laica e de qualidade, continua sendo um desafio, pois o seu objeto não é uma prestação individualizada, mas sim, um direito social para todas as crianças.

A Educação Infantil é merecedora de discussões e pesquisas que visem proporcionar qualidade na educação o mais precocemente possível, com políticas públicas educacionais que abandonem questões assistencialistas e de cuidados, as quais foram construídas

historicamente, para se tornarem efetivamente significativas para o processo de desenvolvimento humano.

“Na Educação Infantil, assim como nas demais etapas educacionais, não pode ser diferente, há a necessidade constante de reflexão dos modelos de educação vivenciados historicamente, para que não se reproduzam práticas assistencialistas e escolarizantes. (HASS, 2016, p.42).” Assim,

Considerando esse contexto de implementação de políticas para educação infantil que se materializavam em documentos oficiais, fomos compreendendo que os estudos no campo científico, juntamente às reivindicações dos movimentos sociais vão se constituindo como fundamento ou força propulsora para o discurso legal. No campo das políticas curriculares nacionais, identificamos marcadamente em sua trajetória, que os processos de sua elaboração envolvem a “encomenda” de consultorias, pesquisas e pareceres aos professores e pesquisadores atuantes na área. (DANTAS, 2016, p. 112).

A preocupação com a Educação Infantil se deve ao fato de que é na faixa etária de zero a seis anos que a criança se encontra em plena ampliação de áreas que contribuirão para aquisições tardias mais complexas. É um período em que ocorrem muitas transformações, como por exemplo, o aperfeiçoamento da linguagem oral e desenvolvimento de importantes noções de escrita durante a pré-escola. (MARANHÃO; CUNHA PINTO; PEDRUZZI, 2009).

Pensando dessa forma, concluímos que é inconcebível considerar que o processo de alfabetização inicia-se apenas no Ensino Fundamental. Tal processo ocorre desde a Educação Infantil, primeira fase da Educação Básica e este é mais um dos motivos pelo qual este setor deve ser foco inicial de políticas públicas educacionais, as quais visem estimulações adequadas e de qualidade, que proporcionem o desenvolvimento integral da criança, para que consigam superar experiências mais complexas que enfrentarão no Ensino Fundamental. Todo o estímulo deve levar em conta as questões de desenvolvimento infantil.

Conforme Willians (2008), a carência de medidas nas políticas públicas para a Educação Infantil e Ensino Fundamental vêm ocasionando experiências negativas para o enfrentamento de problemas, como os baixos índices de desempenho escolar.

Vale destacar que o trabalho com as crianças na Educação Infantil não tem por objetivo “alfabetizá-las”, ou seja, não expressa a ideia de que os educadores dessa etapa educativa devam empregar em sala de aula “métodos de alfabetização”. Significa sim, que os educadores devem proporcionar à criança experiências, vivências, estímulos que a façam se desenvolver adequadamente e integralmente, através de interações e brincadeiras, as quais

estimulem o desenvolvimento integral, dentre eles noções e habilidades necessárias para a construção da escrita, respeitando o ritmo e as diferenças de cada criança.

Com efeito:

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. (BRASIL, 2017c, p.35).

Assim, entende-se que o trabalho na Educação Infantil é diferente do que ocorre no Ensino Fundamental, porque as crianças desta faixa etária se desenvolvem, aprendem e adquirem conhecimentos de forma específica, através do brincar e do interagir, tanto com crianças menores, da mesma faixa etária, quanto com as maiores e os adultos. Assim, as propostas das práticas pedagógicas e dos currículos devem estar pautadas nesses fundamentos.

Diante do que foi exposto, compreendemos que o contexto que permeia a criança e a Educação Infantil transitou por diversos momentos na história mundial e nacional, provocou debates e reivindicações, pois a criança não era vista sob o eixo educacional e sim sob o eixo de cuidados assistenciais e de saúde.

Podemos perceber essa relação com a criança no discurso de Gobbato quando especifica que “enquanto submetida à perspectiva da negligência de direitos, a criança tinha acesso apenas aos cuidados assistenciais, dependendo de boas intenções e de filantropismo, com vistas ao atendimento de suas necessidades básicas.” (GOBBATO, 2016, p.85).

Em períodos remotos, pelos quais a história da criança na Educação Infantil passou, não considerava essa etapa como educação formal. Porém, a atenção dispensada à Educação Infantil tem se ampliado, mas, acreditamos que para se chegar a qualidade ideal e para atingir a população de maneira significativa um longo percurso ainda é necessário, mas não impossível. Confirmando isso, Dantas (2016) refere que nos últimos anos a Educação Infantil cresce notadamente, tanto no campo científico, como no das políticas, e isto acontece em meio a avanços e recuos, debates e embates em torno da construção de sua identidade e de sua função social.

Faremos um breve recorte histórico, como contribuição teórica, na legislação sobre o âmbito educacional desde a Constituição Federal de 1988, na qual a Educação Infantil passou

a ter relativo reconhecimento e ser amparada legalmente, até chegarmos a BNCC para a Educação Infantil, tema principal desta Dissertação.

Em alusão ao período anterior a Constituição de 1988, Minuscoli (2016, p.117) fala que “[...], até meados da década de 1970, as instituições de Educação Infantil atendiam crianças de quatro a seis anos e grande parte do atendimento prestado ainda estava vinculado ao sistema de saúde, o que somente vai ser separado após a Constituição de 1988.”

Com esse levantamento temos a intenção de fomentar a reflexão e o entendimento sobre a configuração em que se encontram as políticas públicas educacionais para a Educação Infantil.

### 3.3.1 Caminhos educacionais – da Constituição de 1988 até a BNCC para a Educação Infantil

Para Hass (2016), retomar o contexto histórico quando novas propostas são implantadas na Educação Infantil se faz necessário para que não ocorra a reprodução de ideias e concepções que desconsideram as necessidades integrais de desenvolvimento da criança e também para que seja possível a manutenção da Educação Infantil articulada com as necessidades da família.

O eixo da política pública para a Educação Infantil teve relevante destaque, principalmente na década de 1990, quando diversos documentos legais passaram a reconhecer a Educação Infantil e legitimar esta demanda, com o propósito de colocar em prática o direito das crianças. Sobre o início desse período Oliveira (2011, p.17) revela que

Com o movimento de abertura política da década de 1980 e as reformas de 1990, as políticas públicas educacionais no país sofreram grandes modificações. Um dos motivos que incitaram essas modificações consubstanciadas na legislação educacional, no que se refere à Educação Infantil, foi a constatação das necessidades educacionais da criança brasileira e da ineficiência do atendimento a essa demanda.

Com essa constatação, as políticas começaram a pensar a criança de modo que visassem sua educação e efetivação dos seus direitos sociais.

Ao explicar sobre essa demanda, Amorim (2014) relata que a Constituição de 1988 remete ao Estado o dever com a Educação, de modo que fica explícito que este deve oferecer o atendimento em creche e pré-escola de crianças de 0 a 6 anos. Reconhecendo essa informação:



[...] o marco significativo da política pública para a educação das crianças pequenas é o texto constitucional de 1988 no qual o direito foi legitimado em dupla perspectiva: como direito social das trabalhadoras e trabalhadores urbanos e rurais de contar com creches e pré-escolas (artigo 7º inciso XXV) e como direito das crianças até seis anos de idade (artigo 208º inciso IV) à educação infantil oferecida em creches e pré-escolas, garantido pelo Estado. (SCHIFINO, 2015, p.58).

Nesse período, o movimento das mulheres que economicamente pertenciam as camadas médias passou a reivindicar com mais voracidade os espaços educativos para seus filhos, devido às possibilidades de inserção no mercado de trabalho. (REIS; CUNHA, 2010).

Dessa maneira, houve um aumento substancial das mulheres no mercado de trabalho e com isso a necessidade para essa etapa de educação também aumentou significativamente. A partir de então, a criança começa a ser vista com outro “olhar”, pois, como revela Carrijo (2008, p.95), “Tinha-se uma nova concepção de criança, agora, reconhecida como cidadã, e que, por essa condição, ganhava o direito à educação e à proteção tanto do poder público, em suas diversas esferas, como da família.”

Com isso, o direito amparado pela Constituição de 1988 foi ratificado pela Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. (AMORIM, 2014).

Contribuindo com a intenção e entendimento do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) vemos:

[...]. O estatuto foi elaborado com a intencionalidade de garantir os direitos e de proteger as crianças e os adolescentes, pois anteriormente esses sujeitos não eram assegurados por lei, ou seja, não se tinha um amparo legal para este público alvo. [...]. Sendo assim, a presente lei foi elaborada com a intencionalidade de corroborar com a constituição, como também para especificar os direitos das crianças e dos adolescentes. (ZWETSCH; ANTUNES, 2016, p.130).

As autoras (Id) continuam sua explanação afirmando que tanto a família, quanto o poder público, são responsáveis por garantir a educação, direito das crianças e adolescentes, independente das condições de vida dos sujeitos. E assim, para garantir o acesso a EI, novos programas e políticas públicas foram planejados. (ZWETSCH; ANTUNES, 2016).

A mudança na perspectiva dos direitos da criança pequena, que deixa o âmbito assistencialista para fazer parte do educacional, propiciou a configuração dentro das políticas públicas educacionais de um reconhecimento de que essa faixa etária também deveria ter suas prioridades atendidas, criando-se assim, documentos que as amparassem. Tais mudanças sofreram os impactos do neoliberalismo, pois como descreve Carrijo (2008, p.102):

As políticas e leis implementadas tratavam e tratam a questão de forma bastante reducionista, tanto no que se refere às concepções, quanto com relação às alternativas práticas e organizacionais. O desenrolar da história da Educação Infantil no Brasil traz a marca do descaso e da intenção de dominar e submeter às classes subalternas, que representa, em síntese, formas de permanência da situação social vigente, cuja lógica é da desigualdade, que favorece as elites políticas e econômicas.

Continuado a explanação sobre a criação de leis e do amparo aos direitos da criança em meio a este contexto, Dantas (2016) menciona a criação da Coordenação Geral de Educação Infantil/COEDI na Secretaria de Educação Básica/SEB, do Ministério de Educação – MEC. Conforme a autora, essa coordenação tinha por objetivo prestar assistência técnica aos estados e municípios no desenvolvimento de seus programas educacionais, articulando essa etapa com as seguintes. Tinha também por objetivo subsidiar a formulação da política nacional de Educação Infantil.

Ainda percorrendo as conquistas com a legislação, depois do ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente, Alves (2011) aborda que a legislação foi reforçada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96).

Para Zwetsch; Antunes (2016, p.131) a LDB 9394/96:

[...] estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Através desta lei, que a EI tornou-se primeira etapa da educação básica, incorporando-se assim ao sistema de ensino formal. Desta forma, a EI passa a ser reconhecida legalmente e adquire um caráter educacional, proporcionando assim as mais diversificadas experiências e aprendizagens para as crianças, que estão inseridas nas instituições escolares.

Essa definição da Educação Infantil (creche e pré-escola) na LDB 9394/96 como primeira etapa da Educação Básica para crianças de até seis anos está definida em seus artigos 29 e 30. Pela disposição da Lei nº 11.274/2006 a duração do Ensino Fundamental é de nove anos, no qual a matrícula é obrigatória a partir dos seis anos e a Educação Infantil é de zero a três anos (creche) e quatro a cinco anos (pré-escola). Destaca que as crianças que completam seis anos após a data de 31 de março, aprovada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Resolução nº 05 de 17/12/2009, terão matrícula assegurada na primeira etapa da Educação Básica. (BRITO, 2014).

Os documentos elaborados pelo MEC, ao longo dos anos de 1990 e 2000 com ideias específicas e inerentes à Educação Infantil, com a finalidade de dar diretrizes e de estabelecer parâmetros de qualidade para o atendimento educacional da primeira infância foram os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), os Parâmetros Nacionais de

Qualidade para a Educação Infantil, além do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 e do PNE - proposta da sociedade brasileira (1997). (ALVES, 2011). E também:

[...]. É no contexto de muitos ganhos legais no campo de políticas educacionais, [...] que são veiculados outros documentos oficiais pela COEDI com o objetivo de orientar o desenvolvimento de políticas educacionais locais para o alcance da qualidade no atendimento às crianças. (DANTAS, 2016, p.116).

Descrevendo ainda os aspectos históricos das políticas públicas as autoras Zwetsch; Antunes (2016) informam que em 1994, o Ministério da Educação (MEC) formulou diretrizes para uma Política Nacional de Educação Infantil. As diretrizes pedagógicas orientam as instituições (creches e pré-escolas) e apresentam como funções complementares e indissociáveis da Educação Infantil o cuidar e o educar, em complementação à ação da família.

Em 2001, dentro de um contexto de embates e debates é aprovado o Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2001), podendo ser considerado o início de uma ‘nova’ Política nacional para a Educação Infantil, pois destina um capítulo para esta etapa educativa. Nesse plano há a definição de metas relativas à expansão do atendimento, a elaboração de padrões mínimos de infraestrutura e a elaboração de projetos pedagógicos em todas as instituições de Educação Infantil. (DANTAS, 2016).

Dando sequência aos documentos destinados pelas políticas educacionais para amparar a EI temos as Diretrizes Curriculares Nacionais, sendo instituídas pela Resolução CEB Nº 1, de 7 de abril de 1999 e fixadas posteriormente pela Resolução CEB Nº 5, de 17 de dezembro de 2009. (BRASIL, 2018).

As DCNEIs são utilizadas como referência para auxiliar as instituições de EI no planejamento e elaboração de propostas para o trabalho pedagógico, visando o processo de aprendizagem das crianças. Conforme Dantas (2016), as Diretrizes assumem um caráter mandatório, se materializando como instrumento de consulta e estudo, configurando-se num documento/resolução normativo, que foi publicado pelo Conselho Nacional de Educação – CNE.

Tais documentos, conforme as informações contidas nas DCNEI eram de ordem geral e não específica, não podendo comprometer a autonomia das instituições e das redes de educação, assim como, cada qual seguia sua singularidade e diversidade. (DANTAS, 2016).

Após essa exposição histórica, com a descrição dos principais documentos que antecederam a BNCC para a Educação Infantil, adentramos neste documento, o qual é o mais

recente e que no momento recebe atenção especial em nível de pesquisas e estudos. A BNCC está começando a ser implantada e será utilizada como guia e base para a prática pedagógica na Educação Básica.

No capítulo seguinte apresentamos com detalhes o que propõe a Base Nacional Comum Curricular e os conceitos sobre Consciência Fonológica, na tentativa de ensaiar respostas ao problema de investigação.

#### **4 EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES E CONCEITOS DA BNCC PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA**

Este capítulo apresenta a exposição da principal temática desta Dissertação, a BNCC e especificamente sua abordagem na Educação Infantil, assim como, o conceito de Consciência Fonológica e sua importância na Educação Infantil para o posterior aprendizado da leitura e escrita.

A discussão de tais objetos se faz importante em meio a uma gama de questionamentos e de preocupações em relação ao futuro educacional, mais visivelmente retratada pelo fracasso escolar. A descrição é realizada na tentativa de propor uma opção de reflexão na busca de soluções para que as desigualdades educacionais e sociais diminuam com o desenvolvimento adequado da leitura e escrita.

O problema da reprovação e da evasão escolar revela-se mais grave quando se identifica pela análise dos números das décadas passadas, que sua antiguidade e persistência são decorrentes de anos e que as estatísticas publicadas sucessivamente revelam uma cronificação do estado. Estado esse, “praticamente imune às tentativas de revertê-lo, seja através de sucessivas reformas educacionais, seja pelo caminho de medidas técnico-administrativas tomadas pelos órgãos oficiais.” (PATTO, 1999, p.19).

A autora já fazia referência em 1999 sobre a gravidade dos achados nos números, os quais apontavam a persistência da reprovação e evasão escolar mesmo diante de medidas governamentais e de promessas políticas. E o que temos a lamentar é de que quase 20 anos depois, tanto os dados do Censo Escolar de 2016, quanto de 2017 continuam revelando a ineficiência da Educação e das políticas educacionais, em que o fracasso escolar, caracterizado pelas dificuldades, reprovação e evasão escolar, se mantém.

Mesmo que o modelo de sociedade capitalista sobreviva pelas diferenças e desigualdades, em que a mercantilização de tudo sufoque a própria Educação, não podemos ficar a mercê e esperar um milagre sem nem ao mesmo participar das discussões e propor saídas que possam auxiliar no desenvolvimento Educacional do país.

Em capítulo anterior verificamos que o contexto histórico das políticas públicas da Educação brasileira é marcado pelas influências dos organismos multilaterais, pela escassez de recursos destinados ao âmbito educacional, pela quantidade infindável de reformas, pela descontinuidade das políticas públicas e pela distorção dos reais objetivos propostos na legislação. Assim, este capítulo vem a corroborar com o anterior no aporte teórico para o

entendimento da proposta dissertativa e na resposta de alguns dos objetivos específicos desta pesquisa.

Iniciamos então com a explicitação da BNCC, sua trajetória e sua proposta.

#### **4.1 Base Nacional Comum Curricular – trajetória e proposta**

A BNCC é uma orientação da LDB (1996), das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2009) e do PNE (2014). Visa definir os conhecimentos, os quais, considera essenciais que os estudantes tenham acesso e se apropriem desde o ingresso na Educação Infantil até o final do Ensino Médio. Com essa BNCC os estudantes das diferentes regiões do país terão os mesmos direitos de aprendizagem. (TRICHES; ARANDA, 2016).

Ou seja, a BNCC propõe conhecimentos que considera fundamentais para servir de base para todo o país, promovendo uma unidade na educação. Sugere que as regiões apresentem autonomia para ensinarem de acordo com a realidade de cada uma.

Espera-se que a BNCC venha realmente ao encontro do que se propõe, pois como refere Williams (2008, p.9):

Tanto o ensino estadual como o ensino municipal parecem não ter entendido, ainda, a integração das creches, da pré-escola e da primeira etapa do Ensino Fundamental em uma carreira escolar única para todas as crianças, sendo este princípio consagrado na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/96.

A formulação e aprovação da BNCC geraram muitas discussões, debates e críticas. Há aprovações e desaprovações em relação a proposta da mesma, assim como, um grande desafio e expectativas para que seja colocada em prática, atendendo as necessidades educacionais brasileira.

Neste item apresentaremos a trajetória percorrida pela BNCC desde as versões preliminares até a sua homologação, descreveremos a sua proposta geral e em seguida especificamente a proposta para a Educação Infantil.

A proposta preliminar, ou seja, primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) teve por objetivo sugerir os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para as três etapas de educação básica. Foi apresentada pelo Ministério da Educação (MEC) no portal da base em setembro de 2015.

Esse documento preliminar foi construído para consulta pública:

[...] na Secretaria de Educação Básica do MEC por uma Comissão de Especialistas das áreas do conhecimento, convidados individualmente e oriundos de universidades e institutos federais de educação, ciência e tecnologia, como também professores e gestores das secretarias estaduais indicados, principalmente, pelo Conselho Nacional de Secretários - Consed e da pela União dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime. (ANPAE, 2015, p.1).

Essa primeira versão da BNCC ficou disponibilizada para consulta pública até março de 2016, recebendo mais de doze milhões de contribuições. Conforme Brasil (2017a), as contribuições foram tanto individuais quanto de organizações e de redes de educação de todo o País. Recebeu pareceres de especialistas, associações científicas e membros da comunidade acadêmica.

Para essa consulta pública foi criado um *site* da BNCC para a postagem e o envio de pareceres.

Algumas formas de interação entre governo e cidadão têm surgido através de instrumentos participativos, quando este interage com as decisões dos gestores e com as necessidades sociais, o que denota um aprimoramento da participação social no Brasil. A participação social abre espaço para a sugestão de avanços na administração pública e consequentemente resulta no desenvolvimento da democracia. (FIGUEIREDO; SANTOS, 2013). Para Nogaro e Veroneze (2016), a democratização do que será ensinado em cada ano do ensino básico e em cada disciplina foi visada quando houve o propósito da consulta pública da BNCC.

Diante do exposto entendemos que a construção da BNCC foi configurada pela participação social, ainda que não de forma ampla. Para Dias e Matos (2012), muitas das políticas públicas resultam de decisões que surgem no seio do governo com a participação da sociedade civil ou sob mecanismos de pressão para fazer valer suas demandas.

Após as contribuições recebidas pela consulta pública da primeira versão da BNCC, de alguns ajustes e a da inserção de conteúdos de interesse da União, foi lançada em maio de 2016 a segunda versão para análise. Na elaboração dessa segunda versão houve a participação de professores, gestores, especialistas e entidades de educação em debates nos seminários estaduais. Os resultados desses seminários foram registrados em relatório elaborado pelo Consed e pela Undime.

No dia 06 de abril de 2017 foi lançada a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada pelo CNE, por 20 votos a favor e 03 contrários. Em 15 de dezembro foi enviada para o MEC, sendo homologada em 20 de dezembro de 2017 pelo ministro da Educação Mendonça Filho e pelo presidente da República Michel Temer.

Cabe destacar que os votos contrários à Base são das conselheiras Aurina de Oliveira Santana, Malvina Tania Tuttman e Márcia Ângela da Silva Aguiar.

Com efeito:

A BNCC é uma parte importante da construção do currículo escolar da educação básica brasileira e também se apresenta como campo de disputas profundas entre projetos distintos de sociedade e de educação, e também está no centro da discussão sobre o projeto de nação atual, assim como está no centro da discussão sobre as questões atuais relativas ao desenvolvimento e inclusão social. (ANPAE, 2015, p.1).

Como se percebe na posição da Anpae a aprovação da BNCC não é ponto pacífico. A propósito, em 6 de março de 2018 diferentes entidades manifestaram-se acerca da BNCC entregando documento ao CNE/MEC, posicionando-se contrárias à padronização e controle impostos pelo Programa de Residência Pedagógica.

O documento, além de contestar o conteúdo do Programa de Residência Pedagógica (PRP) e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), manifestou diversas críticas à BNCC, associando esta a vinculação com as avaliações em larga escala, pois estaria voltada para a quantificação e padronização dos futuros testes. Ainda sugere que a BNCC fere a autonomia universitária ao induzir nas IES projetos institucionais de formação que destoam das concepções de formação docente presentes nos seus próprios projetos pedagógicos; que a Base realiza a transferência do controle das ações de formação docente das IES diretamente para o MEC/Capes; e que apresenta uma visão reducionista da formação de professores o que prejudicaria a qualidade da educação básica das crianças e jovens brasileiros, esvaziando-a de sua função social e cidadã. Tal documento é assinado por 12 entidades, entre elas a ANPEd, a ANFOPE, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, os Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), a ANPAE, a ABdC, o CEDES, a Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (FINEDUCA), a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, a Ação Educativa Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (MNDEM) e a Rede Escola Pública e Universidade (REPU). (FREITAS, 2018).

Continuando a descrição sobre a BNCC, entendemos que se manifesta com o propósito de integrar e interligar a Educação Básica, contribuindo para que as esferas federal, estadual e municipal, assim como, as instituições públicas e privadas, visem a mesma base educacional no país. Para o professor da Unicamp, Luiz Carlos de Freitas, a BNCC proposta



[...] não terá a função de “orientar” a educação nacional, como seria de se esperar, mas sim de padronizar competências, habilidades e conteúdos de norte a sul, determinando o que as escolas devem ensinar e quando. Ela foi equivocadamente fixada como obrigatória e não como uma referência, a partir da qual os Estados pudessem construir as suas próprias bases curriculares.(FREITAS, 2018).

A implementação da BNCC vai exigir regime de colaboração em que União, Estados, Distrito Federal e Municípios somem esforços, com responsabilidades diferentes e complementares. O papel de coordenação do processo e de correção das desigualdades continua a cargo da União, a qual tem como primeira tarefa a revisão da formação inicial e continuada dos professores, buscando alinhá-las à BNCC. (BRASIL, 2017c).

Na sua versão final a BNCC apresenta a estrutura geral para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), porém, apenas a Educação Infantil e o Ensino Fundamental apresentaram o seu detalhamento com competências gerais que devem ser implementadas.

Dentro dessas competências gerais a BNCC sugere e define algumas aprendizagens, as quais considera essenciais para que os estudantes desenvolvam para cada etapa da Educação Básica, no caso, Educação Infantil e Ensino Fundamental<sup>3</sup>.

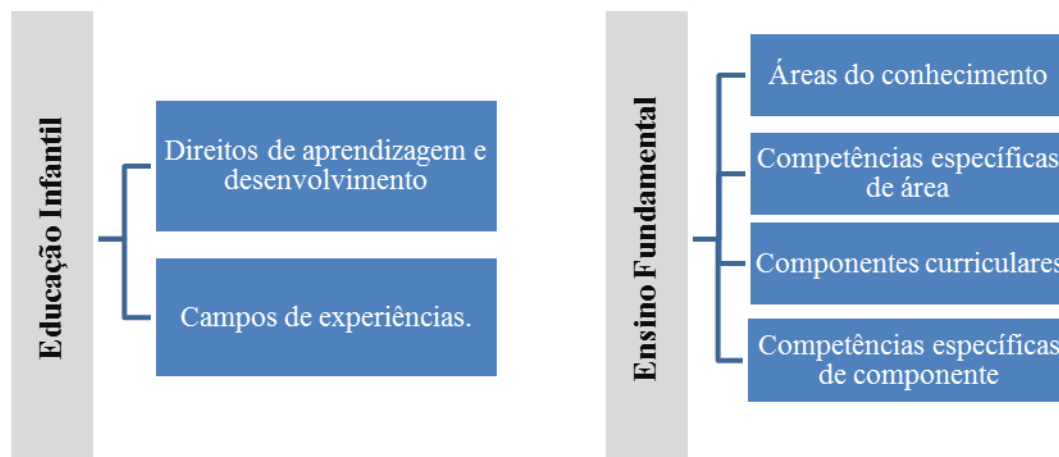
O conceito de competência tido na BNCC de acordo com Brasil (2017c) é definido como a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, os quais servirão para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

A divisão das etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental pode ser visualizada na Imagem 1:

---

<sup>3</sup> O Ensino Médio, até o momento desta dissertação, ainda não possui uma BNCC aprovada.

Imagem 1 - Divisão das etapas de EI e EF de acordo com a BNCC



Fonte: Elaboração de imagem pela autora, baseada na versão final da BNCC, 2017.

A proposta da base é que as competências e aprendizagens das diferentes etapas da Educação Básica se inter-relacionem. O que é confirmado por Hass (2016) quando relata que a BNCC prevê a integração entre a Educação infantil e o Ensino Fundamental propondo experiências na EI que se desdobrarão e articularão aos componentes curriculares dos anos iniciais do EF.

A BNCC complementa as diretrizes enquanto elemento norteador na prática das escolas. Recomenda a construção de currículos pelos sistemas de rede de ensino e que as escolas elaborem propostas pedagógicas considerando as aprendizagens sugeridas. Ou seja, a versão homologada da BNCC em dezembro de 2017 propõe um currículo base para a Educação Básica nas etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental<sup>4</sup>.

A ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação e a ABdC - Associação Brasileira de Currículo criticaram e lamentaram a aprovação da BNCC pelo CNE referindo que:

Desde 2014 lutamos em todas as instâncias para evitar este retrocesso na política educacional brasileira nos manifestando em debates, documentos, fóruns e sobretudo junto ao MEC, outras agências governamentais, e também junto ao CNE contra a unificação dos conteúdos via apostilização do ensino com base no tratamento igual dos diferentes. Nossa posição de que a BNCC, em seus princípios e metodologia de elaboração sem consulta à comunidade educacional afronta a condição de democracia para gestão e currículos além de abduzir a pluralidade dos conhecimentos escolares e desqualificar o trabalho docente é pública e expressa

<sup>4</sup> A última versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino médio foi entregue pelo Ministério da Educação (MEC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE) no dia 03 de abril de 2018. Esta será a última etapa da BNCC do Ensino Médio, com debates e análise pelo CNE e sociedade, antes de ser aprovada.

nossa preocupação com o aumento da desigualdade e da exclusão social. (ANPED, ABdC, 2017).

A ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação ao discutir o documento preliminar da BNCC questiona como esta irá articular questões como “a avaliação, o monitoramento, a produção de material didático, a formação de professores, a formulação dos Planos Estaduais, Distrital e Municipais de Educação, a relação entre a educação pública e a privada, entre outros temas [...]” (ANPAE, 2015, p.2).

Ainda conforme a ANPAE (2015) a concepção de BNCC que se revela colocaria em risco as conquistas e avanços alcançados nos processos pedagógicos, gestão e formação de professores, pois, o que se mostra, via BNCC, indica controle e regulação em nível nacional dos sistemas de ensino, oferecendo entendimento restrito de Base Nacional Comum. A Base é encarada como um currículo nacional único, considerando estreita relação entre currículo e avaliação em larga escala baseada no desenvolvimento em cada etapa/nível de escolarização de conteúdos mínimos de acordo com resultados obtidos em provas nacionais pelos estudantes, ao invés de observar os processos de formação/educação de crianças, jovens e adultos para atuarem e viverem em sociedades complexas. Algumas das críticas da ANPAE ao documento também são em relação à articulação com as modalidades de Educação Básica, como a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional e Tecnológica e sobre a formação e valorização de professores, ambas não são esclarecidas no documento.

Citamos Zorzi (2016) que refere que ao abordar a educação devemos ter objetivos e estratégias bem definidos, para que assim, se provoquem condições mais favoráveis de ensino, contribuindo para a diminuição das dificuldades escolares, as quais são o drama de milhões de aprendizes que continuam sem aprender enquanto se debatem questões de métodos e esquecendo-se das competências que devem ser promovidas para que todos tenham garantido seus direitos de aprender a ler e escrever. Sugere ainda, que para que isso aconteça requer-se formação e preparo adequado dos educadores.

A ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação se posiciona diante do contexto vivenciado na educação nos últimos anos e manifesta-se em relação à BNCC, repudiando todo o processo de elaboração, discussão e aprovação deste documento, expressando preocupação. O processo, de acordo com a ANFOPE, foi questionado desde a primeira versão por Universidades e entidades do campo acadêmico. A justificativa dos questionamentos está pautada na afirmação de que a BNCC impõe

centralização curricular baseada em uma uniformidade, desconsiderando as diversas realidades das escolas e dos alunos brasileiros. A ANFOPE (2017, p.2) explicita que:

[...]. Questionávamos a condução por imposição da terceira versão da BNCC, e também seu processo de produção que desconsiderou as críticas propositivas das entidades educacionais e privilegiou fortemente setores do empresariado interessados na padronização do ensino para atender fins mercadológicos. [...]. Da mesma forma, com convicção, rejeitamos a implementação de uma BNCC dissociada das demandas formativas e realidades locais, que não foi alvo de discussão nas escolas, em cada município e estado brasileiro, mas que já possui, antes mesmo de aprovada, um Guia de Implementação, desvelando, assim, seu caráter impositivo e a falácia de audiências que apenas simulam um diálogo com a nação.

É no centro da aprovação da BNCC, criticada por diversas instituições educacionais, que está a população, a qual aguarda há anos por medidas que deixem de ser meras intenções e que implementem o que as leis definem e orientam para a prática educacional, sendo efetivadas, não em função de privilégios, mas de acordo com as reais necessidades para que o desenvolvimento social e educacional ocorram. A maioria dos direitos expostos nas leis, nelas permanecem, assim como, persistem nos debates e nas promessas políticas.

Continuando seus apontamentos, a ANFOPE menciona que não é possível haver matrizes curriculares homogeneizadas numa política educacional nacional, pois ameaçam a autonomia dos sistemas estaduais e municipais de ensino e a construção dos projetos político pedagógicos das instituições escolares. Essa homogeneização “impacta negativamente a formação de professores ao impor uma lógica centralizadora nos processos educativos e de avaliações de larga escala de instituições educacionais, de professores e da aprendizagem.” (ANFOPE, 2017, p.2).

Assim, no item seguinte faremos o detalhamento da BNCC para a Educação Infantil, tema foco da pesquisa.

#### 4.1.1 Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil

Durante muitos anos a criança não era contemplada nas políticas públicas educacionais. Porém, com as mudanças que ocorreram na sociedade e perante vários estudos, pesquisas, reivindicações, lutas, debates, mudanças nas leis (detalhamento realizado em capítulo anterior), a concepção educacional da criança foi evoluindo. Em concordância com Gobbato (2016, p.85):

[...]. Verifica-se que não só inexistiam políticas públicas como também não era próprio ver a criança como um ser humano digno de direitos, com necessidades específicas e inserida no contexto sócio-histórico. A redefinição do conceito de criança deu-se aliado aos novos rumos da economia e da política. A partir de então, a criança passa a ser considerada.

A BNCC para a Educação Infantil é o mais recente documento no qual as políticas públicas irão se basear para designar o caminho da Educação neste âmbito.

Conforme Willians (2008), esta fase da Educação Básica foi marcada historicamente por dificuldades no planejamento e na execução de políticas educacionais. Sempre existiram fortes tensões, desde as promessas de mudanças legais - Constituição, LDB, ECA, constituições estaduais e leis orgânicas municipais. Promessas que sempre ficaram presas a documentos legais e que agora, novamente recebem destaque em nova política lançada, a BNCC para a EI.

A proposta da BNCC para a EI compõe a primeira etapa da Educação Básica e está dividida em: 1) Direitos de aprendizagem e desenvolvimento e 2) Campos de experiências.

O componente Direitos de aprendizagem e desenvolvimento divide-se em seis eixos estruturantes que são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Para que essa proposta, que engloba os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança, realmente se efetive, o educador precisa estar preparado, conhecendo aprofundadamente cada eixo. Da mesma forma, as redes de ensino, as instituições escolares e as formações devem estar todos em consonância, para que entendam o que devem oferecer aos educandos, visto que a BNCC visa atingir o âmbito nacional. Em acordo, Dantas (2016, p.245) especifica que:

Para reconhecer os conhecimentos possíveis e necessários de serem elaborados pelas crianças, os professores precisam se apoiar em estudos acerca da natureza e dos processos de sistematização/organização desses conhecimentos em currículos. Para planejar e fazer boas intervenções, os professores precisam conhecer os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças e suas possibilidades em cada experiência educativa.

Na BNCC para a Educação Infantil, cada um desses seis direitos de aprendizagem está especificado com as condições para que cada um se efetive no espaço educacional infantil.

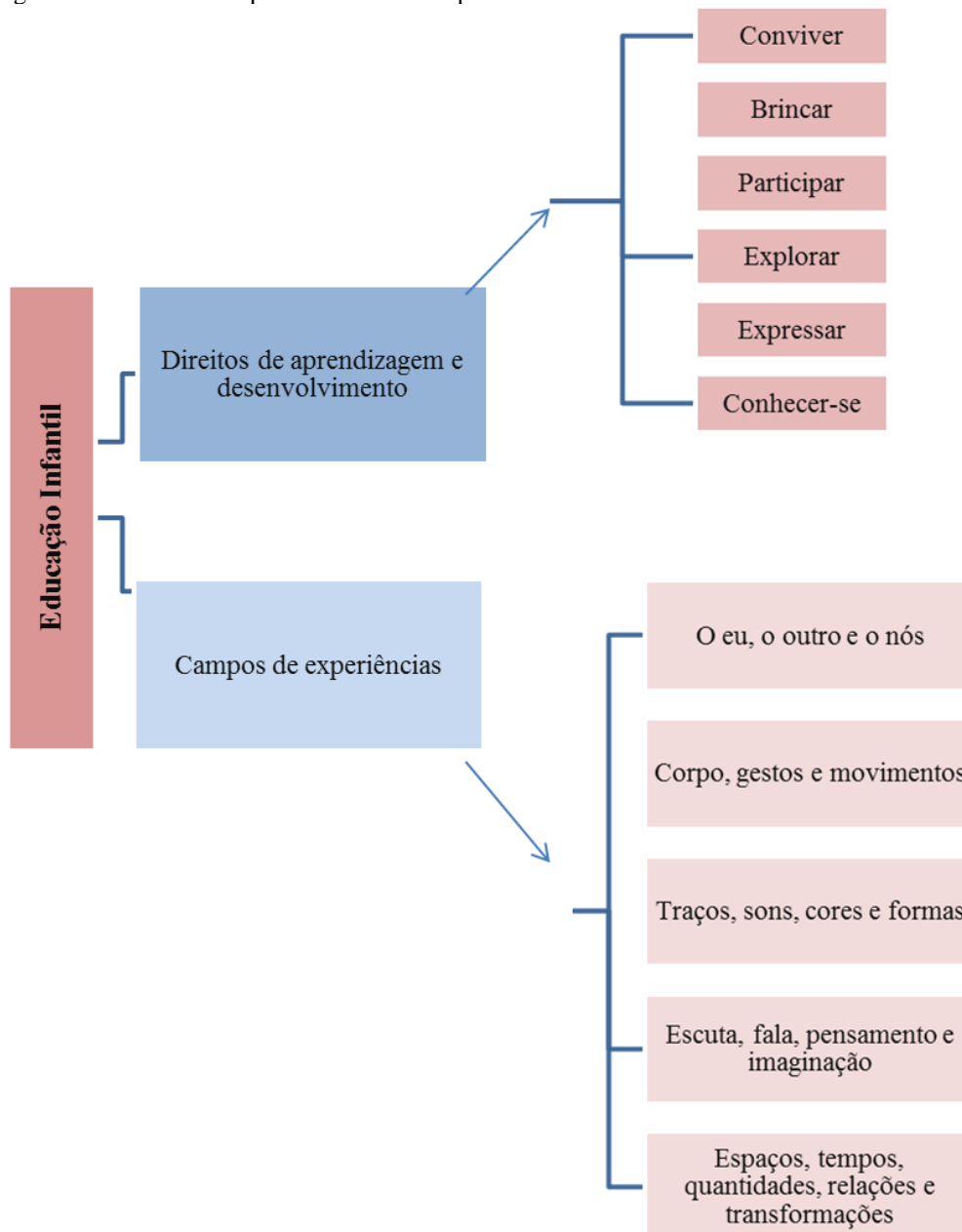
A BNCC também estabelece cinco campos de experiência, sugerindo que estes se entrelaçam aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. A definição e a denominação dos campos de experiências também se basearam nas DCNEI em relação aos

saberes e conhecimentos fundamentais a serem propiciados às crianças e associados as suas experiências.

É um desafio propor e definir orientações curriculares numa política pública que visa atender ao nacional e ao local, considerando as especificidades dos sujeitos, os processos educativos, as práticas de cultura que, para sua realização, precisa de planejamento, intencionalidade e ser sistemática. (DANTAS, 2016).

Na Imagem 2 podemos visualizar a divisão e os componentes da BNCC para a Educação Infantil.

Imagem 2 - Divisão e componentes da BNCC para a EI



Fonte: Imagem elaborada pela autora, baseada na versão final da BNCC, 2017.

Seguindo a estruturação, cada campo de experiência apresenta os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento discriminados e divididos em três grupos por faixa etária, sendo que dois grupos encaixam-se em creche e um grupo encaixa-se em pré-escola. Os dois grupos da creche são os Bebês (0-1a6m) e as Crianças bem pequenas (1a7m-3a11m) e o grupo da Pré-escola são as Crianças pequenas (4a-5a11m). Essa divisão visa atender as particularidades de aprendizagem e as características do desenvolvimento das crianças de acordo com cada faixa etária.

Brandão e Leal (2011, p.30) ao se referirem sobre os trabalhos na Educação Infantil salientam que “[...] desde cedo, é necessário ter intenções pedagógicas e planejamento de atividades, para atingir as metas.”

Todavia, esse planejamento e intenção pedagógica devem considerar a faixa etária e a etapa que está inserido, porém não pode esquecer que cada criança apresenta um ritmo de aprendizagem e desenvolvimento, o qual deve ser considerado para estruturar a proposta de trabalho. Desse modo, as aprendizagens devem ocorrer durante as interações e brincadeiras e as crianças devem ser amparadas por professores que as compreendam e entendam sobre desenvolvimento infantil.

Nessa direção, a qualidade da Educação Infantil não pode ser reduzida ao currículo se não for acompanhada de formação e valorização docente.

O profissional que atua nessa etapa da Educação Básica necessita ter conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil global, sobre as especificidades desses conhecimentos, sobre as aprendizagens que deve visar e de como deve oferecer o ensino para a criança, para que essa se desenvolva integralmente.

Para conhecer um pouco do que a BNCC oferece para a Educação Infantil, que propomos a análise nessa dissertação (Capítulo 5), de como esse documento insere a consciência fonológica nos campos de experiência na perspectiva de contribuir para a construção da leitura e escrita.

É de suma importância conhecer o que a criança precisa para desenvolver-se integralmente e, no caso específico deste estudo, o que precisa para desenvolver habilidades, que influenciarão a construção da linguagem escrita em etapa posterior, no ensino fundamental. Considerando sempre que a primeira Etapa da Educação Básica, a Educação Infantil, não tem o intuito de alfabetizar e nem de utilizar métodos e estratégias de alfabetização, apenas de propor estímulos com interações e brincadeiras que facilitem e contribuam para o desenvolvimento integral e conseqüentemente da leitura e escrita.

Após esse detalhamento continuamos fazendo a abordagem teórica dos demais conceitos englobados nos objetivos deste estudo abordando a categoria da consciência fonológica, balizadora desta pesquisa.

## **4.2 Consciência Fonológica e Linguagem Escrita**

Para oferecer subsídios conceituais para a reflexão sobre a temática abordada e que colaborem para a diminuição das desigualdades educacionais, as quais são decorrentes das desigualdades sociais causadas pelo capitalismo e pela mercantilização, é que escrevemos este subcapítulo.

Vale destacar que o déficit histórico do analfabetismo e do fracasso escolar necessita de políticas educacionais mais efetivas, com gestores que consigam superar a descontinuidade das ações, das reformas desnecessárias e retrógradas e eliminar as influências externas. Assim, mais recursos, pesquisas e formações adequadas podem ser direcionados ao âmbito educacional, com o cunho de colaborar tanto na alfabetização adequada, quanto no acesso às aprendizagens posteriores. Para Reis e Cunha (2010, p.106):

O fato é que há uma distância entre o que se conhece das leis e o que realmente acontece nos municípios brasileiros. Na verdade, há uma certa omissão dos governos federal e estadual em suas responsabilidades quanto à efetivação de políticas públicas e formação de professores de Educação Infantil, desde o simples apoio financeiro aos municípios até as questões que se referem à interpretação das leis e suas devidas lacunas, especialmente àquelas que regem e direcionam os destinos das populações mais pobres.

Como mencionado em capítulo anterior, o neoliberalismo sobrevive das desigualdades e da política de mercado, porém, precisamos vislumbrar as leis e o acesso ao conhecimento como forma de contribuir para que possamos mudar esta realidade e para que as promessas deixem o âmbito do desejo para se tornarem realidade.

O INEP em 2016 publicou os indicadores das Taxas de Rendimento Escolar no item Taxa de Reprovação apontando que 9,5% dos alunos da rede pública do Ensino Fundamental e 12,9% do Ensino médio reprovaram. Esta porcentagem de 9,5% de reprovações no Ensino Fundamental foi caracterizada por 12,5% de reprovações no 3º ano, 15,7% no 6º ano e 9,4% no 9º ano.

Os dados apontados pelos índices de fracasso escolar, evidenciam que “a surrada promessa dos políticos, o insistente sonho dos educadores progressistas de educação para



todos e o permanente desejo de escolarização das classes populares conservam, ainda hoje, sua condição apenas de promessa, de sonho e de desejo.” (PATTO, 1999, p.21).

Passamos então a elucidar um dos objetivos desta Dissertação, que é a descrição do que é a consciência fonológica e como ela se forma, pois se o desenvolvimento desta habilidade for utilizado com objetivo, clareza e compreensão, com certeza poderá contribuir em mudanças educacionais.

Iniciamos com a descrição realizada por Guedes e Gomes (2010, p.264) quando referem que “A consciência fonológica permite à criança analisar a língua oral de acordo com as sequências de sons que a compõem.”

Conforme Blanco-Dutra e outros (2012) consciência fonológica é a capacidade de reflexão (saber que se pode dividir uma palavra em unidades menores) e a manipulação da língua (capacidade de executar tarefas em que sons são apagados, acrescentados ou substituídos). O mesmo é reconhecido por Amorim (2014, p.36) quando conceitua “[...], a consciência fonológica nada mais é do que uma competência metalinguística de reflexão, análise e manipulação intencional sobre a fala e seus diversos segmentos, a saber: palavra, sílaba e fonema.”

Essa habilidade não deve ser treinada, mas o educador deve mediar/estimular o seu desenvolvimento com atividades que levem em conta a reflexão e a manipulação dos sons da fala de maneira intencional.

Conforme Alves (2012), a consciência fonológica caracteriza-se por uma grande gama de habilidades que, por serem distintas e envolverem unidades linguísticas, também diferenciadas, revelam-se em momentos específicos da maturação da criança, ou seja, os diferentes níveis de consciência fonológica se desenvolvem em um *continuum* de complexidade. Segmenta os níveis de consciência fonológica em: consciência no nível de sílaba (capacidade de segmentar as palavras em sílabas, adquirida bastante cedo, antes da alfabetização), consciência no nível intrassilábico (rima e aliterações) e consciência no nível dos fonemas (capacidade de reconhecer e manipular as menores unidades de som que possuem caráter distintivo na língua – nível de maior complexidade). Já Caxias (2015) refere que os diferentes níveis de consciência fonológica englobam: consciência de palavras, a qual se caracteriza pela capacidade da segmentação das frases em palavras e pela percepção e organização das palavras em uma sequência com sentido; consciência silábica é a transformação da palavra em sílabas ou das sílabas em palavras; consciência de rimas e aliterações é entender que as palavras podem ser divididas em unidades maiores que os

fonemas e menores que as sílabas; consciência fonêmica – capacidade de isolar as unidades sonoras em fonemas.

A consciência de rimas e aliterações é chamada por alguns autores como consciência no nível intrassilábico. O nível de consciência fonêmica é o último nível a ser adquirido e também o mais complexo.

Para Diniz (2008, p.23):

Dito de outra maneira, a consciência fonológica, além de ser uma reflexão intencional sobre a fala, se constitui de diferentes níveis perceptivos: a percepção de palavras curtas e compridas, o reconhecimento da repetição do conjunto dos mesmos sons no início de palavras (aliteração), ou no final dessas (rima); e finalmente a decomposição da linguagem oral em palavras, sílabas e fonemas. Então, a medida que se toma consciência de frases, palavras e outras unidades segmentares, se desenvolve gradualmente a consciência do sistema sonoro da língua ou a consciência fonológica.

Mello (2013) explica que a consciência fonológica permite ao aprendiz operar com os fonemas, sílabas, palavras, rimas e aliterações nas atividades de contar, unir, adicionar, suprimir, substituir, transpor, acrescentar e comparar no processo de aquisição e produção da escrita e da leitura, auxiliando na compreensão das diferentes representações dos fonemas e grafemas.

Diversas formas de oferecer as atividades podem ser pensadas. Quando se entende o conceito de Consciência Fonológica a criatividade do professor pode fazer com que outras atividades surjam a cada dia e sejam de interesse das crianças. Assim,

Como se pode ver, as habilidades de consciência fonológica se diferenciam não só quanto ao tipo de operação que o sujeito realiza em sua mente (separar, contar, comparar quanto ao tamanho ou quanto à semelhança sonora etc.), mas também quanto ao tipo de segmento sonoro envolvido (rimas, fonemas, sílabas, segmentos maiores que um fonema e menores que uma sílaba, segmentos compostos por mais de uma sílaba – como a sequência final das palavras janela e panela). E variam, ainda, quanto à posição (início, meio, fim) em que aquelas “partes sonoras” ocorrem no interior das palavras. Desse modo, não devemos nunca reduzir consciência fonológica à consciência sobre os fonemas das palavras (LEITE; MORAIS, 2012, p.21).

O estímulo dessa habilidade contribui e favorece o desenvolvimento da leitura e escrita, tornando-o menos traumático e menos complexo, pois, o aprendizado da linguagem escrita não é natural, assim como é o da linguagem oral. E isso pode contribuir na diminuição das dificuldades escolares e de aprendizagem que geram o fracasso escolar.

Guedes e Gomes (2010, p.264) mencionam que:

Estudos abordando esse tema têm afirmado que o desempenho em tarefas de consciência fonológica pode prever como a criança irá desenvolver as habilidades de leitura e escrita, tendo sido correlacionado o sucesso quanto à consciência fonológica com o êxito no aprendizado da escrita alfabética.

Na prática essa questão é comprovada com os alunos do Ensino Fundamental que apresentam dificuldades na alfabetização, pois quando submetidos a avaliação de Consciência Fonológica, estes apresentam dificuldades e atrasos também nesta demonstração.

Diante das diversas habilidades necessárias para o desenvolvimento da leitura e escrita, Mota (2008) cita que as habilidades metalinguísticas que mais se destacam por contribuírem de forma causal para o sucesso na alfabetização são a consciência fonológica, a consciência sintática e a consciência morfológica.

No exposto até aqui podemos resumir o conceito de consciência fonológica como a reflexão e a manipulação dos sons da fala que ocorre de maneira consciente, ou seja, intencional e independentemente dos significados a que se referem e que pode ser estimulada por meio de atividades lúdicas. Essas atividades levam a criança a perceber através das brincadeiras, os sons orais, independentemente se em palavras, sílabas ou fonemas. Com isso, as crianças vão construindo o seu entendimento através das reflexões que fazem sobre as semelhanças e diferenças, sobre os sons curtos e longos, sons que rimam, sons iguais presentes no começo, meio e fim das palavras. Enfim, essa maneira de brincar (refletir e manipular) oralmente com os sons, prepara a criança para fazer o mesmo quando estiver inserida no Ensino Fundamental e estiver submetida à aprendizagem da linguagem escrita, ou seja, a alfabetização.

Diante do que foi exposto sobre consciência fonológica e o trabalho prático vivenciado na Educação Infantil, entendemos que oferecer atividades que promovem a consciência fonológica faz diferença na compreensão da criança em relação aos sons da fala, assim como, as auxiliam no processo de alfabetização.

No próximo item faremos uma descrição da linguagem escrita e o sistema de escrita alfabética, para que assim, possamos compreender o porquê de o estímulo da consciência fonológica ser importante tanto no processo de alfabetização, como também na fase que antecede esta etapa, a Educação Infantil.

#### 4.2.1 Linguagem Escrita: a Alfabetização e o Sistema de Escrita Alfabética (SEA)

Após abordarmos o conceito de consciência fonológica, vamos descrever conceitos relacionados à linguagem escrita para compreendermos porque a estimulação da habilidade de consciência fonológica influencia positivamente a aquisição da leitura e da escrita e o porquê da importância de se adquirir a linguagem escrita de forma completa e funcional.

A escola e o professor precisam conhecer a criança integralmente para poder oferecer uma educação de qualidade. E conhecer integralmente a criança significa compreender o desenvolvimento infantil sob os mais variados aspectos, podendo ser relacionados ao comportamento, a linguagem oral e escrita, aos aspectos motores e de motricidade, a alimentação, ao emocional, entre outro. E aqui, neste trabalho daremos ênfase à linguagem escrita.

Relacionados a esses conhecimentos é que se faz importante também que os políticos e gestores que criam e viabilizam as políticas educacionais tenham conhecimento do que é fundamental oferecer na formação dos professores, visando a qualidade e reflexão, para que o professor ofereça aos alunos, desde a Educação Infantil uma educação também de qualidade, contribuindo na diminuição das desigualdades educacionais e sociais. Porém, como destaca Libâneo (2006, p.115) “Mas, em geral, quem define as políticas para a escola desconhece a escola.”

Ter conhecimentos sobre a linguagem escrita é de suma importância para os educadores e também para os gestores que elaboram políticas educacionais. A linguagem escrita é uma das formas de comunicação criada e desenvolvida pelo homem, a qual nos permite transmitir e deixar registrado o que pensamos, pesquisamos, estudamos, sentimos e vivenciamos.

Conforme Willians (2008, p.35), a escrita “[...] apareceu relativamente tarde na história do desenvolvimento humano, muito tempo depois de o cérebro dos seres ter evoluído por completo e, provavelmente, muito depois de a capacidade de linguagem ter sido adquirida.”

Para Vespoli (2013, p. 12) “Compreender o funcionamento da escrita e saber utilizá-las nas diferentes situações do cotidiano é um desafio não só para nossas crianças como também para nós adultos.”

Desse modo, o desenvolvimento da linguagem escrita é uma prática estruturada com o intuito de registrar a fala e os pensamentos e que, portanto, o aprendiz necessita de

orientações e instruções formais para desenvolvê-la. A sua aquisição de maneira adequada e efetiva é indispensável, pois em concordância com Amorim (2014), numa sociedade letrada, saber ler, escrever e compreender o que está sendo lido e escrito é fundamental. Diversas situações sociais de comunicação estão presentes no dia a dia do ser humano: a compreensão de um texto, uma mensagem, um e-mail, uma bula de remédio, uma receita, um anúncio de jornal ou revista. A autora acrescenta ainda que um dos grandes desafios da vida pós-moderna está em saber expressar e comunicar as ideias, independentemente de ser oralmente ou pela escrita.

O que a autora (ID) expõe tem relativa importância quando falamos de desenvolvimento humano e também ao debatermos temas relacionados com estimulação e desenvolvimento infantil.

O objetivo dessa linguagem é, além de efetivar o registro da fala, transmitir mensagens por meio de um sistema convencional, que representa conteúdos, sendo considerada então uma mediação linguística criada pelas necessidades de uma sociedade com demandas culturais determinadas. (WILLIANS, 2008).

Refletindo sobre os alunos que dentro do período de alfabetização não desenvolvem habilidades da língua escrita, Caxias (2015, p.14) menciona que estes:

[...] poderão ter seu desenvolvimento escolar comprometido, pois tais dificuldades os acompanharão nos anos seguintes ao longo de sua trajetória escolar. A escola, como responsável pela formação formal do aluno, tem a função de oportunizar aos educandos o desenvolvimento da capacidade de ler e escrever, interpretar, produzir e saber usar essas habilidades para além dos muros da escola, ou seja, na sua vida.

Também observamos na prática essa afirmação de Caxias, em que alunos com dificuldades de se apropriar da linguagem escrita permanecem com dificuldades nos anos seguintes, não conseguindo avançar de maneira apropriada nas demais etapas educacionais.

Na sociedade contemporânea, para que o indivíduo se torne um cidadão participativo e autônomo, a apropriação da leitura e da escrita é fundamental, ampliando as possibilidades de obter sucesso profissional e social por meio do acesso aos conhecimentos e saberes das ciências e da cultura. (MELLO, 2013).

Mas essa apropriação não significa apenas saber ler e escrever, codificando e decodificando letras e sons. Essa apropriação somente tem sentido se for muito além, em que sejamos capazes de usar a linguagem escrita de forma funcional, tanto no ambiente escolar, quanto na sociedade. Para Scherer (2008, p.71), “[...] o indivíduo que não é capaz de utilizar a escrita e leitura no seu cotidiano é considerado analfabeto funcional.” E continua sua

explicação referindo que este problema é mundial, em que o analfabetismo funcional ocorre mesmo em países desenvolvidos, porém em menor porcentagem.

Para o desenvolvimento intelectual da criança o aprendizado escolar é essencial, pois é nesse ambiente que a criança receberá conhecimentos que a tornarão hábil para o ingresso na sociedade. (MAIA, 2011a).

Devemos compreender que as crianças que não aprendem ler e escrever inserem-se no que chamamos de analfabetos funcionais e são excluídas e discriminadas na escola e na sociedade. Suas oportunidades são menores e desiguais perante as oportunidades das pessoas que conseguem desenvolver a leitura e a escrita de modo efetivo (ler, escrever e compreender). Isso pode ser compreendido na exposição que Willians faz sobre as dificuldades escolares:

O fraco aproveitamento escolar prejudica a participação ativa da criança no processo educacional, não havendo aproveitamento pleno de sua potencialidade. A dificuldade de aprendizagem acarreta problemas emocionais e de participação na vida familiar e social, provocando atitudes de desvalorização pessoal e queda na sua autoestima. (WILLIANS, 2008, p.49).

O mesmo é confirmado por Scherer (2008) quando menciona que as habilidades de ler e escrever serão utilizadas por toda a vida e são consideradas a porta de entrada para a vida escolar. Com o decorrer dos anos as complexidades das informações e conhecimentos aumentam, mas se o aluno tiver sido bem alfabetizado terá suporte para enfrentar estas mudanças. Acrescenta ainda que é por este motivo que os governos devem destinar mais investimentos e incentivos nessa área e as universidades intensificar as pesquisas, assim como, oferecer um ensino de qualidade, tanto inicial, quanto na formação continuada dos professores.

Mas investir mais em Educação parece não ser a meta dos governantes, os quais seguem os ditames dos organismos internacionais, assim como, buscam privilegiar uma pequena parcela da população, que não tem interesse no desenvolvimento educacional da grande massa da população. Os recursos da Educação Infantil são insuficientes para manter uma educação de qualidade.

Podemos citar Silva (2003, p.294) quando revela que:

No caso da educação pública os professores, diretores, funcionários, estudantes e pais precisam saber que há mais de 50 anos o Brasil solicita empréstimos ao Banco Mundial e, depois, os próprios técnicos do Banco pressionam o governo para reduzir os investimentos em educação, cultura e saúde, para sobrar dinheiro para pagar a dívida externa. Que os técnicos do Banco e do MEC ou da Secretaria de Educação

decidem quando, onde e como gastar o dinheiro. Ou seja, o dinheiro vem com rubricas carimbadas e as escolas apenas estão executando decisões.

E assim a falta de recursos no setor da Educação permanece, aumentando ainda mais as desigualdades e fomentando a mercantilização nessa esfera, ocasionando a formação de profissionais não qualificados para atender uma demanda de alunos nos quais cada vez mais se observam dificuldades de aprendizagem.

O processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita se constitui em um campo de estudos extremamente complexo e desafiador, uma vez que ler e escrever são habilidades relacionadas não só à aquisição de novos conteúdos e ao sucesso do aluno na vida escolar, como também são habilidades que garantem a verdadeira integração do aluno na sociedade letrada. (VESPOLI, 2013, p.15).

Ao falar sobre a história desse desenvolvimento, Oliveira e Maia (2011) relatam que tempos após a linguagem oral ter sido adquirida pelo homem, este criou um método de comunicação chamado de escrita. Essa escrita desenvolveu-se ao longo de milhares de anos, iniciando por: representações pictóricas livres (desenhos), estilizadas e sistematizadas (logogramas), representações silábicas (silabários) até chegar ao fonema, que é a representação gráfica da menor unidade sonora inteligível da palavra. Conforme Willians (2008, p.35):

A escrita é uma invenção humana, mas não foi resultado de uma inspiração repentina de algum gênio. Ao contrário, decorreu de um árduo processo que levou aproximadamente três mil anos, até o aparecimento do alfabeto de 23 letras usado pelos romanos durante o primeiro século a.C., e que fora inventado pelos gregos, que o adaptaram do silabário fenício.

A escrita alfabética que é a escrita por meio de letras possui atualmente o alfabeto que é composto por 26 letras. A junção dessas letras formando palavras permite que uma gama gigantesca de palavras possam ser elaboradas. Conforme Scherer (2008), “A escrita alfabética caracteriza-se por ser a que apresenta menor número de caracteres e maior possibilidade de combinação entre eles para a formação de palavras.”

Reiteramos a complexidade que é o processo que o ser humano necessita para alfabetizar-se com a reflexão de Dehaene (2012, p.5), o qual menciona:

Em primeiro lugar, gostaria de lembrar que a leitura é uma das várias atividades que o homem criou nos últimos milhares de anos. E trata-se de uma das mais recentes. A escrita nasceu há cerca de 5.400 anos e o alfabeto propriamente dito não tem mais de 3.800 anos. Se pensarmos na evolução humana, esse tempo é mínimo. Nosso genoma ainda não teve tempo de se alterar para dar conta de desenvolver um cérebro

adaptado à leitura. Por isso, afirmo que o ato de ler é uma revolução: mesmo sem termos essa capacidade, o estudo de imagens cerebrais nos mostra que adquirimos mecanismos extremamente requintados exigidos pelas operações da leitura.

Para a evolução da humanidade em direção a um sistema de escrita foram necessários períodos de muitas reformulações, mudanças e reconstrução. Assim como a humanidade passou por etapas e construções para chegar à escrita alfabética, o indivíduo também não aprende a escrita em um único momento, ele também necessita de certo período para partir do desenho e avançar para a escrita alfabética. (SCHERER, 2008).

Para Zorzi (2016), o domínio da leitura e escrita pode ser muito mais rápido e eficaz se alguém estiver ao nosso lado para nos ensinar, explícita e sistematicamente a observar e refletir sobre fatos fundamentais.

Ao explanar sobre a alfabetização e o desempenho do professor, Scherer (2008, p.73) faz algumas afirmações e indagações:

[...] muito depende do desempenho do professor, principalmente no que tange ao uso efetivo do seu tempo de ensino em sala de aula, à constante avaliação dos alunos e ao conhecimento que tem do conteúdo que ensina. Será que os alfabetizadores têm conhecimento do objeto que ensinam? Alfabetizar é proporcionar ao aluno o domínio da língua escrita e o seu uso no dia a dia. Os alfabetizadores conhecem a língua escrita? Eles são capazes de levar os alunos ao seu conhecimento?

Refletindo sobre os apontamentos, compreendemos que o professor sendo o responsável pelo ensino da linguagem escrita deve estar preparado, tendo conhecimentos específicos do conteúdo, competências pedagógicas sabendo o que e como ensinar e oferecendo aos alunos estímulos para que ocorra a apropriação da língua escrita. Esse é um processo complexo de aquisição, e somente assim, as dificuldades decorrentes do processo pedagógico poderão ser minimizadas ou evitadas.

“Dessa forma, a formação do professor e suas estratégias de ensino em sala de aula podem ser decisivas no processo de aprendizagem.” (SCHERER, 2008, p.207). Então as políticas públicas devem investir na qualidade dos cursos de formação, nas propostas de conteúdo nesse período, para que preparem adequadamente os profissionais que irão atuar com a educação brasileira.

No entanto:

Em razão do seu valor, o ensino da escrita e também da leitura tornou-se um grande desafio para os professores e também para os alunos. Temos presenciado, através de pesquisas e relatos de experiências de profissionais da área, e constatado através da nossa prática de sala de aula, que muitos alunos concluem o ciclo da alfabetização



sem desenvolver as habilidades necessárias de leitura e de escrita e sem saber utilizar a leitura e a escrita para atender as demandas sociais. (CAXIAS, 2015, p.14).

Essa afirmação de Caxias também é vivenciada em nossa prática na educação.

O ensino brasileiro apresenta muitas crises, mas principalmente no que diz respeito à leitura e à escrita, pois crianças chegam ao 4º ano escrevendo frases simples e não conseguindo desenvolver textos coerentes, sendo estes repletos de erros que lembram o início da alfabetização. Muitas dessas crianças são encaminhadas pela escola para clínicas de fonoaudiólogos ou psicopedagogos, por considerar que sejam disléxicas ou portadoras de distúrbios. Porém, torna-se necessário pensar se o problema não está na forma como se está ensinando nas escolas. (SCHERER, 2008).

Diante disso, Zorzi (2015, p.17) afirma que

Diversas são as causas apontadas para tal problema, dentre elas a questão do perfil dos alunos, da formação do professor, das condições familiares e sociais, das políticas públicas e do sistema educacional. Dentre tais motivos, os métodos de alfabetização, embora pouco discutidos seriamente, podem ser apontados como grandes responsáveis por essa realidade.

A pesquisa de Patto (1999), realizada há quase duas décadas, não está fora do contexto ao discorrer sobre o diagnóstico da situação do ensino brasileiro, pois a autora menciona que:

Inúmeras passagens levam à sensação de que o tempo passa, mas alguns problemas básicos do ensino público brasileiro permanecem praticamente intocados, apesar das intenções demagógicamente proclamadas por tantos políticos e dos esforços sinceramente empreendidos por muitos pesquisadores e educadores. (PATTO, 1999, p.138).

Todo o aprendizado da criança depende de um conjunto de contribuições, sendo que Maia (2011b, p.31) menciona: “O aprendizado escolar é um processo que requer prontidões neurobiológicas, cognitivas, emocionais e pedagógicas, além de estímulos apropriados.”

Nunes e outros (2009) referem que são necessárias condições extrínsecas e intrínsecas da criança para que desenvolva bem as habilidades de leitura e escrita. Porém, as condições extrínsecas podem favorecer o desenvolvimento da linguagem escrita, tornando a sua aquisição mais fácil. E citam que dentre estas condições estão as atividades que explorem a manipulação consciente dos sons.

Ou seja, em outras palavras, os autores referem que as atividades de consciência fonológica são condições extrínsecas que favorecem a aquisição da linguagem escrita.

Para Zorzi (2016), o entendimento aprofundado do que é um sistema de escrita alfabética é primordial para se definir quais habilidades podem ser mais ou menos importantes para serem desenvolvidas entre as crianças. Considera que é necessário entender a natureza e os princípios de funcionamento desse sistema.

Mesmo quando as crianças são inteligentes e saudáveis a aquisição da escrita requer um ensino formal, pois é diferente da linguagem oral, que apenas necessita que as crianças sejam criadas em ambiente estimulante. (WILLIANS, 2008).

A escrita não é algo concreto na percepção natural da criança, pois precisa de estímulos que a levem a perceber essa abstração. Explicando o Sistema de Escrita Alfabética (SEA):

O sistema de escrita alfabético que caracteriza a escrita implica correspondência entre sons e letras, ou seja, os sons da fala (fonemas) são representados por letras (grafemas), e, inversamente, as letras se transformam em sons. Há dessa forma, uma relação entre som e letra. Podem-se encontrar palavras que são escritas praticamente do modo como são faladas, não havendo discrepância entre a forma de falar e escrever [...]. Porém a escrita alfabética não significa escrita fonética. (OLIVEIRA; MAIA, 2011, p.107).

Para se alfabetizarem é importante, primeiramente, que as crianças compreendam que a escrita é alfabética porque tem como princípio o alfabeto e que para representar os sons da fala são utilizados símbolos convencionais, chamados por Lemle de risquinhos. Ainda precisa entender que são 26 letras que representam esses símbolos, que variam de acordo com o traçado e a pronúncia. O aprendiz também vivencia etapas nas quais passa a entender as partes arbitrárias da escrita, em que, as letras podem ser combinadas havendo restrições, em que uma letra não pode aparecer com outra ou em certas posições nas palavras. (CAXIAS, 2015).

Acrescentamos ainda que:

[...]. Faz-se necessário, igualmente, focar aspectos formais, com ênfase especial na composição sonora das palavras, o que implica construir, progressivamente, noções a respeito das palavras, das sílabas e dos fonemas (consciência fonológica). O aprendiz deve também compreender que, enquanto as palavras faladas se constituem por sons (sílabas e fonemas) que se repetem regularmente no conjunto de todas as palavras da língua, independentemente de seus significados, as palavras escritas são construídas a partir de letras, cuja função é a de representar a composição sonora das palavras faladas, apesar das irregularidades que podemos observar em tal relacionamento. (ZORZI, 2015, p.25).

Na sua pesquisa de mestrado Caxias (2015, p.113) observou que as crianças “a partir do desenvolvimento da consciência fonológica, aprendem a refletir sobre como os sons atuam

na língua, como se articulam e podem ser representados na escrita, permitindo o conhecimento e a apropriação do sistema de escrita alfabética.”

A consciência fonológica engloba todos os níveis (noções das palavras, das sílabas e dos fonemas) e não somente o nível de fonemas, como muitos generalizam consciência fonética a consciência fonológica. Esclarecendo um pouco mais, Oliveira e Maia (2011) manifestam-se referindo que o padrão acústico articulatorio não coincide com o padrão visual ou ortográfico, pois frequentemente vemos palavras que podem ser pronunciadas de uma forma, mas escritas de outra maneira.

O mesmo é dito por Willians (2008, p.25):

Escrever é representar a oralidade, correspondendo sons e letras. Porém, a escrita não é idêntica à oralidade, como se fosse uma simples transcrição. A escrita possui características próprias enquanto sistema de comunicação que divergem daquelas características típicas da oralidade, como se fosse uma simples transcrição.

E é por este motivo que Zorzi (2015) sugere que, ao tratar do aprendizado da escrita alfabética, que caracteriza o sistema ortográfico do português escrito no Brasil, para que o aprendiz possa dar-se conta da estrutura sonora das palavras e das correspondências entre letras e sons, situações devem ser propostas (explícita e sistematicamente). Enfatiza que é com estas propostas que a criança conseguirá compreender que cada letra representa, no mínimo, um som e que cada som se faz representar por, no mínimo, uma letra, dependendo de condições de regularidade ou de irregularidade.

Tais propostas serão oferecidas pelo professor capacitado e qualificado para atender as crianças nesse processo educativo, devendo assim ser estimuladas as competências de consciência fonológica e de correspondência fonema-grafema.

Para Scherer (2008), é necessário compreender que a alfabetização é um processo de aquisição e apropriação de um sistema de escrita e, para que ocorra a aprendizagem desse sistema é necessário o conhecimento do princípio alfabético, das diferenças entre o sistema oral e o escrito e também, que sejam desenvolvidas as habilidades de consciência fonológica. Enfatiza que há relação recíproca entre a consciência fonológica e a aquisição da escrita, em que uma auxilia na aquisição da outra. Refere que as habilidades em consciência fonológica antes e durante o processo de alfabetização são condições necessárias, mas não suficientes para o sucesso da alfabetização.

Assim, a seguir, mencionamos a importância do desenvolvimento da Consciência Fonológica na alfabetização e também na EI, foco principal defendido por nossos estudos.

### 4.3 Consciência Fonológica, Alfabetização e Educação Infantil

Nesta seção vamos adentrar explicitamente no conteúdo que aborda a importância de atividades que estimulem a habilidade de Consciência Fonológica durante o processo de alfabetização e principalmente durante a Educação Infantil. Estimulação essa, primordial para que a aquisição e construção da linguagem escrita seja um aprendizado prazeroso e facilitado, em que a criança supere a complexidade do sistema de escrita alfabética.

O aprendizado efetivo é essencial, pois como refere Zorzi (2010), não há como negar a importância do ato de ler e suas implicações no desenvolvimento escolar, cognitivo, social e emocional das crianças. Ressalta ainda que em sociedades letradas, aqueles que escrevem mal sofrem, além de um processo de exclusão escolar, um processo de exclusão social, com prejuízos que poderão repercutir até mesmo no desempenho profissional.

Desenvolver as habilidades de consciência fonológica contribui significativamente para o processo de alfabetização porque o aluno aprende a refletir e manipular as unidades que constituem a fala, permitindo assim, que a criança faça uso consciente da língua. (CAXIAS, 2015).

Muitos autores discutem a relação entre a Consciência Fonológica e a Alfabetização e descrevem que:

[...]. A literatura aponta três hipóteses que caracterizam essa relação: a consciência fonológica vista como um pré-requisito para a alfabetização, como uma consequência da alfabetização e a existência de uma relação de reciprocidade entre a consciência fonológica e o aprendizado da leitura e da escrita. (GUEDES; GOMES, 2010, p.264).

Na relação de causa, a ideia seria de que a consciência fonológica contribui para a aquisição da escrita, em que o bom desempenho nas atividades metafonológica é pré-requisito para a alfabetização, ou seja, “quanto mais a consciência fonológica for desenvolvida, melhor ocorrerá a correspondência fonema-grafema durante a escrita.” (SCHERER, 2008, p.60).

Para a autora (I.D.) a relação de consequência, em que a consciência fonológica só se desenvolve quando a criança inicia a aprendizagem da escrita e leitura, ou seja, as crianças só teriam compreensão de como a fala, é organizada depois de serem alfabetizadas. (SCHERER, 2008).

Em relação à reciprocidade há um consenso crescente de que as evidências são mais bem explicadas considerando-se esta relação entre a consciência fonológica e o desenvolvimento da leitura. (GUEDES; GOMES, 2010).

Essa relação de reciprocidade evidencia que:

[...] algumas formas de consciência fonológica propiciam a aprendizagem da leitura e da escrita e outras podem ser causadas por ela. Há certos componentes da consciência fonológica que podem ser adquiridos antes de aprender a ler e podem favorecer essa aprendizagem, como também existem outros níveis de conhecimento fonológico que só se desenvolvem quando a criança toma contato com a leitura e a escrita alfabética. (SCHERER, 2008, p.62).

A relação de reciprocidade parece ser a mais coerente, em que a criança primeiro desenvolve algumas habilidades de consciência fonológica, depois inicia o processo de aquisição da escrita e da leitura e em seguida essa aquisição melhora as habilidades que já possuía de consciência fonológica e faz com que a criança desenvolva outras mais complexas, gerando um processo de interação entre ambas.

De acordo com Scherer (2012), na escola muito pouco se sabe sobre consciência fonológica, pois para muitos professores esta tem relação somente com a fala e linguagem e não com as questões pedagógicas.

E é esta falta de conhecimento sobre a Consciência Fonológica e de sua importância que nos faz questionar as formações dos pedagogos e as políticas públicas. Um assunto de extrema relevância que não é abordado nos conteúdos que preparam o professor para trabalharem na EI e no EF e também não é abordado nas políticas públicas curriculares e que seria de extrema importância para auxiliar na minimização do fracasso escolar e exclusão social.

Na construção do Estado de Conhecimento algumas pesquisas confirmaram a importância da consciência fonológica para a aquisição da leitura e escrita, dentre as principais, temos as pesquisas de Scherer (2008, 2012), Vespoli (2013), Gonçalves-Ribeiro (2014), Amorim (2014), Caxias (2015) e Sargiani (2016). Todas DM ou TD recentes.

O desenvolvimento da consciência fonológica auxilia e facilita o processo de alfabetização, pois o princípio alfabético é mais bem compreendido e adquirido quando a criança é capaz de refletir sobre os sons da fala. Sobre essa relação podemos mencionar:

Embora sem usar a noção de consciência fonológica, Vygotsky há muito já afirmava que para aprender a escrever, a criança terá que se libertar do aspecto sensorial da linguagem e substituir as palavras ou sons que pronuncia, por imagens de sons ou de palavras. Isso significa que, quando a criança fala, a consciência dos sons que ela pronuncia é muito imperfeita, uma vez que sua atenção está dirigida para o sentido e não para a composição sonora da palavra. (ZORZI, 2015, p. 26).

Dizendo de outra forma, falamos e não percebemos quais são os fonemas que estamos falando se não percebermos conscientemente isso, pois, enquanto falamos prestamos atenção ao significado de nossa fala. Para aprendermos a escrever, essa tomada de consciência é necessária, ou seja, precisamos desenvolver a consciência fonológica, a qual acontece oralmente, para posteriormente a associarmos com a aquisição da escrita. Novamente Zorzi (2015, p.26) afirma que:

[...], para escrever, a criança tem que tomar consciência da estrutura sonora da palavra, precisa dissecá-la e transformá-la em símbolos alfabéticos, o que nos leva à questão das correspondências entre letras e sons, remetendo-nos diretamente às noções de consciência fonológica e de correspondência fonema-grafema.

Concordando e reafirmando o que mencionamos acima, temos Scherer (2012) que especifica que o processo de alfabetização pode tornar-se mais concreto e consciente para a criança com o ensino explícito do código alfabético aliado a atividades de consciência fonológica. Assim, a criança é capaz de, enquanto aprender a ler e escrever, relacionar com maior facilidade a linguagem falada com a linguagem escrita. Desse modo:

A expressão Consciência Fonológica tem sido definida pelos linguistas como sendo a consciência de que as palavras são constituídas por diversos sons. Ela é a compreensão de que as palavras faladas, bem como lidas, podem ser entendidas como um fluxo encadeado de fonemas e que esses podem ser manipulados para a compreensão das palavras e criação de novas. (OLIVEIRA; MAIA, 2011, p.110).

Com as definições do que é a consciência fonológica e a sua colaboração para a escrita, constatamos sob a visão de diversos autores, da sua importância para a alfabetização, pois quando a criança consegue refletir e manipular os sons oralmente será capaz de fazer o mesmo quando iniciar o processo de construção da leitura e escrita.

E Zorzi (2015, p.23) enfatiza que:

Somente na medida em que tenha oportunidades claras e sistematicamente dirigidas para refletir sobre esses conhecimentos, ele terá condições para compreender e usar, com autonomia, o complexo jogo de relações entre letras e sons. Em poucas palavras, somente com o domínio do processo de alfabetização pode-se garantir um verdadeiro acesso a níveis mais aprofundados de letramento.

Utilizar atividades em sala de aula que estimulem o desenvolvimento da consciência fonológica é uma estratégia didática valiosa na contribuição do processo de alfabetização. Ao brincar com as palavras, o foco de atenção das crianças recai sobre os recursos mais diretamente ligados aos aspectos sonoros da linguagem, realizando reflexões sobre a

dimensão sonora e não sobre o significado das palavras e sentido dos textos. (LEAL; SILVA, 2011).

Diante do que foi exposto, da importância da consciência fonológica relacionada com a alfabetização, entendemos e concordamos com Morais e Silva (2011) quando referem que favorecer o desenvolvimento da consciência fonológica nos Anos Finais da Educação Infantil faz com que as crianças comecem a aprender a ler e a escrever e a refletir sobre os segmentos sonoros das palavras mesmo quando a escola ainda não as está alfabetizando. O mesmo é declarado por Oliveira e Maia (2011, p.110):

A consciência fonológica é uma habilidade que deve ser ensinada à criança, não se desenvolvendo naturalmente, salvo os estágios iniciais. Atividades de consciência fonológica, aplicadas de forma lúdica e divertida desde a Educação Infantil, garantiriam maior sucesso no processo de alfabetização.

O objetivo da Educação Infantil não é alfabetizar a criança precocemente, mas sim o de oferecer às crianças situações e oportunidade através de jogos, brincadeiras e interações, que as levem à aproximação com a linguagem escrita, para que esta tenha sentido e importância. Essa aproximação deve ser sempre de forma lúdica e prazerosa e não metódica e estressante.

A consciência fonológica quando estimulada desde a Educação Infantil facilitará o posterior processo e construção da leitura e escrita, pois é pelo seu desenvolvimento que oralmente a criança passa a perceber que a fala é formada por palavras, sílabas e fonemas, livre do significado destas.

É pela reflexão e a manipulação consciente/intencional das unidades sonoras da palavra através de vivências e experiências desde a Educação Infantil que a criança vai deixando de lado o significado da palavra e entendendo conscientemente a composição dos segmentos sonoros das palavras.

Essa habilidade de reflexão e manipulação dos sons acontece por meio de brincadeiras tanto na escola, como fora dela, envolve os sons da fala, quando a criança observa e brinca com palavras parecidas, com as que começam (aliteração) ou com as que terminam (rima) com a mesma sílaba ou fonema, ou seja, se desenvolve gradualmente nas situações lúdicas.

Essas atividades realizadas com as crianças promovem a reflexão através de brincadeiras, as quais não são cansativas e monótonas. Tais atividades devem envolver os alunos com ludicidade e criatividade, para que desenvolvam as habilidades metafonológicas. (SCHERER, 2008).

A mesma autora (I.D.) acrescenta que as brincadeiras beneficiam crianças do Ensino Fundamental e podem estar presentes na Educação Infantil nos anos que antecedem o ensino formal da leitura e da escrita. Conclui que estimular as crianças nesta fase auxiliaria nas reflexões relativas à escrita anos mais tarde.

O desenvolvimento da consciência fonológica é oral, mas as brincadeiras podem associar atividades com a escrita, para que a criança inicie o entendimento de que o que faz oralmente pode ser realizado graficamente também.

Nesse sentido, Brandão e Leal (2011) fazem algumas sugestões para a Educação Infantil, mencionando que com as crianças menores é possível realizar atividades com canções rimadas, parlendas, leitura de poemas, os quais podem despertar as crianças para os sons das palavras. Já com as crianças maiores sugerem os jogos e atividades que podem estimular a análise fonológica de palavras (com e sem correspondência com a escrita) que chamam a atenção das crianças sobre sílabas, rimas, fonemas, levando-as a pensarem sobre um sistema de escrita alfabética.

Ao propor o ensino das crianças, Morais e Silva (2011, p.89) sugerem que é:

[...] muito importante brincar de comparar palavras quanto ao tamanho ou ainda, observar a existência de palavras dentro de outras palavras. Afinal, cremos que é tarefa da escola de Educação Infantil ajudar as crianças nesse jogo de reflexão sobre algo cada vez mais presente em nossa cultura – as palavras escritas -, para que, sem traumas ou massacres, tenham sucesso na bela empreitada que é a compreensão do sistema alfabético.

Para Leal e Silva (2011), a reflexão sobre a dimensão sonora da linguagem pode ser desenvolvida por meio de exploração de gêneros textuais, como parlendas, quadrinhas, trava-línguas e poemas. Nessas atividades a criança pode ser incentivada a perceber as similaridades sonoras e a prestar atenção à relação entre segmentos sonoros e seus correspondentes na escrita (letras, sílabas, palavras, etc), favorecendo a compreensão de que o que a escrita “nota” no papel são os segmentos sonoros das palavras e não os seus significados.

Para Amorim (2014), é necessário intensificar nos programas de pós-graduação do país os estudos sobre a habilidade de consciência fonológica no âmbito da Educação Infantil.

Mas acreditamos que isso somente será possível quando as políticas públicas curriculares sugerirem tal conceito nos seus documentos.

Diante do que foi exposto entendemos que a estimulação nesse período, no qual, grandes transformações no desenvolvimento da criança se processam, são essenciais, pois



estímulos adequados de consciência fonológica poderão contribuir na construção do processo da linguagem escrita. Assim, quando a criança for inserida no Ensino Fundamental, local em que receberá a instrução formal com métodos de alfabetização, ela esteja motivada a entender a leitura e a escrita, adquirindo-a descomplicadamente. Nesse sentido, pode ocorrer a minimização do fracasso escolar que tantas consequências traz, sendo uma delas a desigualdade social, que somente tem se fortalecido no decorrer dos anos.

Assim, pretendemos no próximo capítulo, que aborda a análise e interpretação dos resultados da investigação teórica e documental, investigar pelas categorias analisadas o lugar da Consciência Fonológica nas Políticas de Educação Infantil e se a BNCC para a EI insere a Consciência Fonológica no seu documento, visto a sua importância já confirmada pelo embasamento teórico até aqui mencionado.

## **5 EDUCAÇÃO INFANTIL NOS DOCUMENTOS: UM BREVE HISTÓRICO NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA**

Nessa parcela final da Dissertação com o propósito de colaborar com estudos do campo educacional e com o intuito de responder ao problema desta pesquisa, que investiga o lugar da Consciência Fonológica nas Políticas de Educação Infantil e de que forma se apresenta no documento da BNCC para a EI na perspectiva de contribuir com a construção da leitura e escrita, expomos a apreciação dos documentos e da literatura levantada.

Tal apreciação foi realizada pela análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), Gomes (2001) e Moraes (1999), análise esta já especificada no Capítulo 2. Apesar de aprofundar-se a análise na presente seção, salientamos que durante o levantamento do aporte teórico esta foi sendo construída e explanada concomitantemente ao texto.

Durante a análise exploramos de maneira qualitativa as informações obtidas, descrevendo os principais achados, interpretando-os e compreendendo os significados além do que está dito e implícito, abordando também o contexto dos documentos e da bibliografia, ampliando assim, a pré-concepção que tínhamos a respeito da temática abordada.

Entendemos que realizar investigações no campo educacional fortalece o entendimento das políticas públicas nessa esfera, assim como as reflexões, as análises e as críticas oferecem subsídios para que surjam outras indagações, opções de mudanças educacionais baseadas em informações palpáveis e também incentivos para que outras pesquisas sejam empreendidas.

“No início da década de 1980, com o processo de redemocratização do país, os estudos sobre as políticas públicas passaram a ter destaque e aos poucos vêm se fortalecendo como um importante campo de investigação.” (TRICHES; ARANDA, 2016, p.82).

Todo o estudo, conciliado com a prática, oportuniza reflexões diversas, posicionamentos e o entendimento mais aprofundado de acontecimentos. A análise e a interpretação dos achados teóricos e documentais foram corporificadas com a divisão destes em duas categorias.

As categorias analisadas foram duas:

- 1) Políticas de Educação Infantil e
- 2) BNCC para Educação Infantil e Consciência Fonológica.

A primeira categoria engloba documentos gerais sobre as políticas públicas educacionais para a EI. Para efetuar a análise dessa categoria, entendendo o caminho que a

Educação Infantil percorreu para chegar até a BNCC, lançamos mão do contexto histórico, de aspectos bibliográficos e dos diversos documentos. Vale destacar que dentre os documentos as DCNEI e a BNCC para a EI receberam relativo destaque na análise, sendo os demais citados sinteticamente. Tal categoria recebeu aporte teórico no Capítulo 3 desta Dissertação.

Estendendo a análise para a segunda categoria, foi realizada baseada notoriamente no documento da BNCC para a EI e no conceito de Consciência Fonológica, ambos abordados no Capítulo 4. O documento das DCNEI que também recebeu análise nessa categoria foi abordado no Capítulo 3.

Os respectivos documentos BNCC para a Educação Infantil (homologada em 20 de dezembro de 2017) e as DCNEI (Resolução nº 05 de 17/12/2009) foram prioritariamente selecionados por serem os documentos mais importantes a ampararem a Educação Infantil.

A seguir retratamos as análises de conteúdo das categorias elencadas e os diálogos com os autores que abordam a mesma temática.

## **5.1 Políticas de Educação Infantil**

Explicitamos no Capítulo 3, que trata da história da Educação, que o marco das mudanças e dos avanços na Educação foi a Constituição Federal de 1988. A partir dela, muito se tem discutido a respeito da educação, tanto no âmbito de estudos e pesquisas, quanto no âmbito governamental, de políticas públicas.

Esse marco gerou outras leis, estatutos, diretrizes e decretos que se apoiaram na Constituição para defender direitos educacionais dos cidadãos. Essas evoluções a partir da década de 90 começaram a dar relevante destaque às crianças, que antes eram “abandonadas” ou “desamparadas” pelas Leis.

Em alusão ao início dessa valorização Gobbato (2016, p.86) menciona que:

É a partir da década de 1980, marcada por situações que evidenciam o descuido com que a infância foi submetida por longo período, a divisibilidade do atendimento, a falta de integração entre o cuidar e o educar, associado à falta ou à ineficiente formação de profissionais para atenderem essas crianças, é que fizeram com que alguma medida pública legal fosse empreendida.

Fazendo um resumo das bases legais temos como principais documentos que abordaram a Educação Infantil: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a LDB 9394/96, as DCNEI e o mais recente documento aprovado que é a BNCC para a Educação Infantil.

Percorrendo o esboço de uma pesquisa panorâmica e exploratória sobre o caminho da LDB até a BNCC “fica-nos clara a presença de uma história nacional de educação bastante conflituosa. Porém, é possível observar o quanto ela já evoluiu e o quanto ainda podemos progredir quando do horizonte de uma educação plena, democrática e de direitos, para todos os cidadãos.” (PERTUZATTI; DICKMANN, 2016, p.125).

No Quadro 1 observamos a descrição que representa o histórico educacional simplificado da EI no Brasil desde a Constituição Federal de 1988, com os principais marcos até chegar à BNCC para a Educação Infantil, documento mais recente que ampara esta demanda. São apresentados os principais pareceres e princípios abordados por cada documento. Ao final dessa exposição discutimos tais pareceres e princípios com o intuito de compreender a contribuição de cada um para a categoria analisada, no caso as Políticas de Educação Infantil.

Como o foco do trabalho está voltado para a Educação Infantil, a proposta é direcionada a esta etapa.

Quadro 1 – Análise de Conteúdo - 1ª Categoria

<b>HISTÓRICO SIMPLIFICADO COM PARECERES E PRINCÍPIOS DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL</b>	
<b>LEI/DOCUMENTO ANALISADO</b>	<b>CATEGORIA</b>
	<b>POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL</b>
<b>CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988</b>  ----- Art. 208         ----- Art. 210	<p>O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:</p> <p>Inciso I - Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. (Emenda Constitucional nº 59, de 2009).</p> <p>Inciso IV - Atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a 6 anos de idade. (1988). Educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade. (Emenda Constitucional nº 53, de 2006)</p> <p>----- Serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.</p>
<b>ECA</b> Estatuto da Criança e do Adolescente Lei nº 8.069, de 13/07/1990	Ratifica o direito das crianças amparado na Constituição de 1988. Especifica os direitos das crianças e adolescentes à educação. Elaborado para proteger essa demanda. Família e poder público são responsáveis por garantir a efetivação desses direitos. Reforça a necessidade de uma BNC.



<p>-----</p> <p>Art. 31</p> <p>-----</p> <p>Art. 32</p>	<p>Inciso I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;</p> <p>Inciso II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013). Antecipou o acesso ao Ensino Fundamental para os 6 anos de idade, a Educação Infantil passa a atender a faixa etária de zero a 5 anos. Educação Infantil é de zero a três anos (creche) e quatro a cinco anos (pré-escola).</p> <p>-----</p> <p>A Educação Infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).</p> <p>Inciso I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).</p> <p>Inciso II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).</p> <p>Inciso III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).</p> <p>Inciso IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).</p> <p>Inciso V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).</p> <p>-----</p> <p>Ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão (Lei nº 11.274/2006).</p>
<p><b>PNE 2014-2024</b> Regulamentado pela Lei 13.005 de 25 de junho de 2014</p>	<p><b>Base Nacional Comum Curricular</b> e seu processo de elaboração integram 04 das 20 metas.</p> <p>1ª Meta: Até 2016, todas as crianças de 4 a 5 anos de idade devem estar matriculadas na pré-escola. Além disso, a oferta de Educação Infantil em creches deve ser ampliada de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência deste PNE (2024).</p>
<p><b>FUNDEF</b> Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (1998)</p>	<p>Instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº 2.264, de junho de 1997. O FUNDEF foi implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental.</p>
<p><b>RCNEI</b> Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998)</p>	<p>Composto por três volumes. Apontam metas de qualidade que levem a criança ao desenvolvimento integral e à formação da cidadania. Guia educacional com objetivos, conteúdos e as orientações didáticas organizadas por idades para as crianças de zero a três anos e de três a seis anos.</p>
<p><b>FUNDEB</b> 2007- Fundo de</p>	<p>Incluiu creches e pré-escolas no financiamento público para a educação.</p>

<p>Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação</p>	
<p><b>DCNEI</b> Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil Resolução nº 05 de 17/12/2009</p> <p>-----</p> <p>Art. 1º</p> <p>-----</p> <p>Art. 2º</p> <p>-----</p> <p>Art. 3º</p> <p>-----</p> <p>Art. 4º</p> <p>-----</p> <p>Art. 8º</p> <p>-----</p> <p>Art. 9º</p>	<p>Crianças que completam seis anos após a data de 31 de março terão matrícula assegurada na primeira etapa da educação básica. O documento é utilizado como referência para a Educação Infantil. De caráter mandatório, amplo, não traz uma lista de conteúdos a serem tratados, mas princípios que devem ser respeitados. O documento é inteiramente voltado para nortear o trabalho que deve ser feito na Educação Infantil no Brasil.</p> <p>-----</p> <p>A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas.</p> <p>-----</p> <p>As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil.</p> <p>-----</p> <p>O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as <b>experiências</b> e os <b>saberes</b> das crianças com os <b>conhecimentos</b> que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.</p> <p>-----</p> <p>As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas <b>interações, relações e práticas</b> 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.</p> <p>-----</p> <p>§ 1º Na efetivação desse objetivo, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:</p> <p>I - a <b>educação</b> em sua integralidade, entendendo o <b>cuidado</b> como algo indissociável ao processo educativo;</p> <p>-----</p> <p>As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as <b>interações e a brincadeira</b>.</p>
<p><b>BNCC para Educação Infantil</b> Homologada em 20/12/2017</p>	<p>A BNCC é um documento contemporâneo que estabelece o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes da educação têm direito no Brasil. Referência nacional obrigatória com orientações para a elaboração ou adequação dos currículos e propostas pedagógicas das redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares.</p> <p>Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula <b>educar e cuidar</b>, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de</p>

	<p>sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar a 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. Tem por objetivo orientar a elaboração dos currículos das redes municipais, estaduais e federal de ensino (escolas públicas e privadas) de Educação Infantil. Na primeira etapa da Educação Básica e de acordo com os eixos estruturantes da Educação Infantil (<b>interações e brincadeira</b>), devem ser assegurados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver. Considerando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a BNCC estabelece cinco campos de experiências, nos quais as crianças podem aprender e se desenvolver. Em cada campo de experiências, são definidos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento organizados em três grupos por faixa etária.</p> <p>Direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil: Conviver; brincar, Participar, Explorar, Expressar, Conhecer-se</p>
--	---

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora (2018) com base nos documentos legais consultados.

Todos esses documentos/leis dentre as suas prerrogativas servem para amparar, guiar e orientar a Educação, seus currículos, formações, profissionais, instituições e as suas propostas pedagógicas para a Educação Infantil, através de pareceres e princípios propostos, alguns com mais destaque do que outros.

Analisando todo o percurso vemos que a Educação Infantil evoluiu muito no decorrer dos últimos anos, porém, as políticas públicas educacionais e os seus gestores ainda precisam tornar esta demanda um objetivo primordial para compensar todo o período pelo qual passou despercebida, fazendo parte apenas de programas assistencialistas ou de saúde. Por muitos anos esteve “deixada de lado” e desamparada pelas políticas educacionais.

Constatamos, ao sondar a bibliografia e os documentos, que as políticas públicas educacionais ampararam prioritariamente o Ensino Fundamental durante muitos anos, orientadas por uma economia capitalista e neoliberal influenciada pelos organismos internacionais, mais notadamente pelo BM.

Como já referido, o marco do início de um olhar para a EI se deu com a Constituição Federal de 1988, a qual estabeleceu a Educação Infantil como um direito especificado no Art.208, Inciso IV, preconizando às crianças de zero a 6 anos o atendimento em creche e pré-escola. Posteriormente, com o intuito de proteger as crianças e os adolescentes, o ECA, no Art.54, inciso IV, ratificou esse mesmo direito. A partir de então a LDB (1996) reconheceu legalmente a Educação Infantil no Art. 4º, no Art. 29 e no Art. 30. Os recursos destinados durante esse período eram escassos, pois o FUNDEF (1998) designou que a esfera municipal



deveria responsabilizar-se pela Educação Infantil, enquanto o fundo contribuiria apenas com o Ensino Fundamental. Destacamos aqui, que o FUNDEF foi criado sob influência do Banco Mundial.

Dessa forma, a EI passou a ser entendida como uma esfera a ser amparada apenas com os recursos municipais, os quais eram mínimos, influenciando, interferindo e prejudicando as propostas de atendimento às crianças pequenas.

Conforme Carrijo (2008), apesar desses documentos tenderem a valorizar e efetivar os direitos infantis, as políticas públicas educacionais passaram por significativas mudanças, sendo resultado dos impactos do neoliberalismo. Menciona que a articulação entre Estado e educação atende às pressões das políticas neoliberais, em que as mudanças de enfoques e prioridades seguem o poder vigente. Assim, a Educação Infantil ficou subjugada em favor do Ensino Fundamental que ganhou uma centralidade sem precedentes.

Nessa perspectiva de atender as políticas neoliberais, favorecendo a continuidade das desigualdades sociais, para que o domínio de uns sobre os outros permaneça, é que as políticas públicas educacionais se configuram, com destaque para as políticas de Educação Infantil.

Em 1998 os RCNEI foram lançados, compostos por três volumes. Conforme Gobbato (2016), são documentos que tem por objetivo apontar metas de qualidade que levem a criança ao desenvolvimento integral e à formação da cidadania. Esses documentos também servem como um guia educacional, com objetivos, conteúdos e orientações didáticas. Os volumes apresentam a divisão organizada por idade para as crianças de zero a três anos e de três a seis anos.

Ao fazer análise do RCNEI, Alves (2001) expressa que eles denotam a estruturação de um currículo, trazendo a marca da educação formal, o qual visa, com prioridade, a aquisição de conteúdos e supervaloriza a escrita e os conteúdos escolares. Conforme Reis e Cunha (2010), os RCNEI-1998 são considerados grandes receituários elaborados em âmbito nacional para professores, coordenadores e diretores de escolas de Educação Infantil. Manual oficial indispensável na medida em que os professores não necessitavam ter uma formação fundamentada e alicerçada em grandes referenciais teóricos históricos, filosóficos e sociológicos.

Esse é um problema de muitos documentos que orientam a prática, pois não são analisados adequadamente, sendo meramente reproduzidos, não havendo a reflexão do

conteúdo e comprometimento com o trabalho que deverá ser efetivado. Por isso também a importância do presente trabalho.

Somente a partir de 2007, com a aprovação do FUNDEB, a Educação Infantil passou a ter maior auxílio e incentivo com recursos financeiros, pois a partir deste momento este fundo passou a incluir creches e pré-escolas no financiamento público para a educação. Com essa ação, a Educação Infantil também tem recebido atenção especial tanto dos aspectos legais, com outras políticas públicas financiando e amparando esta demanda como das pesquisas e estudos. Os recursos destinados à Educação Infantil ainda são considerados insuficientes, mas representam uma evolução.

Por isso, destacamos que, além de estarem ancorados na lei, os direitos precisam ter o apoio financeiro para que as ações e metas se efetivem, pois não basta apenas expor e garanti-los em documentos, se na prática não forem implementados. Os direitos amparados precisam de governos que os implementem e que invistam em políticas públicas que sejam elaboradas por conhecedores de Educação e que estejam pautadas na realidade a que se destinam.

Toda a trajetória da Educação Infantil foi marcada por um contexto histórico de pressões sociais, conflitos, cobrança de atendimento e destinação de recursos, debates, embates, disputas, reformas, legislações, reivindicações, cortes de verbas, enfim, várias questões afetaram e influenciaram as políticas públicas educacionais até chegarmos ao momento contemporâneo da BNCC.

Vislumbramos que:

[...]. Muitas políticas e programas estão sendo criados e incorporados ao dia a dia escolar. Talvez sejam respostas às tantas lutas e movimentos sociais por uma educação emancipatória, que recheiam a história da educação brasileira, na busca de uma qualidade feita por todos e para todos, de uma formação social mais justa, igualitária, autônoma, solidária, democrática, crítica e reflexiva, decorrentes de muitos estudos e persistência daqueles que acreditam em uma sociedade mais humana, que respeita a diversidade, vislumbrando um horizonte para a tolerância, a compreensão, o respeito e o combate às desigualdades sociais. (PERTUZATTI; DICKMANN, 2016, p.115).

Diversas mudanças conquistadas pela Educação Infantil foram positivas e dentre estas temos um aumento significativo do acesso do número de alunos a escola. Esse acesso possibilitou que passassem a frequentar os ambientes educacionais.

Pela história, verificamos que o foco inicial do trabalho com a criança pequena era assistencial e/ou de saúde, em que o atendimento era voltado aos cuidados básicos da criança. De acordo com Reis e Cunha (2010, p.116), “A responsabilidade pela organização e

manutenção das creches era do Serviço Social, instituições filantrópicas ou comunitárias, com preocupação assistencialista, visto que o atendimento voltava-se para as crianças pobres.”

Tais cuidados referiam-se aos zelos relacionados com higiene, alimentação, saúde, prevenção de doenças, comportamento e abrigo enquanto as mães trabalhavam. Era voltado predominantemente para as camadas das mães da população de baixa renda, que trabalhavam e necessitavam desse espaço para deixar as crianças durante o horário em que se ausentavam.

Mesmo sendo inegáveis os avanços que ocorreram no processo de democratização da Educação Infantil brasileira, é possível evidenciar que muitas questões ainda precisam ser revistas, impulsionando discussões significativas que visam à construção de propostas pedagógicas consistentes e de qualidade e, nesse sentido, é revigorado o debate sobre a função das instituições de Educação Infantil. (GOBATTO, p.89).

O que vemos é que aos poucos foi ocorrendo a evolução nos atendimentos oferecidos, passando da visão assistencialista/higienista para uma preocupação com a questão pedagógica. Mesmo que, ainda de uma maneira geral, é preciso evoluir.

Porém, para Munuscoli (2016), essa tarefa de avançar nas concepções assistenciais que ainda permeiam a sociedade, é um desafio aos participantes do processo, principalmente o Estado e ao poder público, desenvolvendo ações que possibilitem tais condições.

Para Zwetsch; Antunes (2016, p.132):

No decorrer dos anos, foi percebendo-se a importância da EI para o desenvolvimento das crianças. Deste modo, essas instituições começaram integrar-se ao sistema de ensino e adquirir um caráter educacional. Com isso, novos estudos e pesquisas foram sendo desenvolvidas, com a intencionalidade de aperfeiçoar e qualificar essa primeira etapa da educação básica, mas sabe-se que a EI ainda não está universalizada, ou seja, nem todas as crianças possuem acesso a essa primeira etapa da educação básica, mesmo sendo um direito delas.

Então, assim como o direito ao acesso ainda não está sendo cumprido integralmente, o direito a um ensino de qualidade para todos também está longe de ser. Apesar da criança estar amparada legalmente, a qual tem o direito de receber atendimento e educação de qualidade, o que vemos na prática, é que as políticas públicas não investem adequadamente na preparação dos profissionais e nos espaços para esta demanda, mesmo que a exigência na formação já tenha evoluído e exigido formação específica. Há insuficiência de escolas, de vagas, de espaços físicos e estruturas adequadas para dar suporte à demanda, assim como, é observada a falta de profissionais formados e capacitados na área - uma grande parcela com qualificação precária, sem preparo para atuar na Educação Infantil, ou graduados em outras áreas.

Mesmo que a percepção e as metas que antes eram apenas de “cuidar” das crianças passaram a ser “cuidar e educar”, muito ainda precisa ser investido e pesquisado nessa primeira fase para que na prática este objetivo realmente se efetive. O cuidar e o educar devem ser incorporados na prática do professor da Educação Infantil, visando o desenvolvimento completo da criança na medida em que englobe os aspectos educacionais, sociais, familiares, cognitivos, físicos, afetivos e emocionais.

Aos poucos mudanças nas leis também vão se sucedendo e alterações são necessárias no decorrer do tempo. Em 2009 a Emenda nº 59 realizada na Constituição Federal passou a tornar obrigatória e gratuita a Educação Básica dos 4 aos 17 anos. Ainda no ano de 2009, foram lançadas as DCNEI, as quais indicam que crianças que completam seis anos após a data de 31 de março terão matrícula assegurada na primeira etapa da educação básica, ou seja, terão direito de frequentar ainda a pré-escola.

Dentre as recentes mudanças oferecidas pela legislação está a obrigatoriedade das matrículas das crianças de 4 e 5 anos, conforme a Lei Federal 12.796 de 04/04/2013. Com essa legislação, a educação expande o atendimento, porém, Brito (2014, p.8) menciona que a “ampla maioria dos municípios brasileiros não se prepararam para a expansão do número de vagas e com isso estão negligenciando o atendimento das crianças de zero a três anos.”

Esse despreparo por parte dos municípios em atender essa demanda, pode ser explicado pelo fato da Educação Infantil ser da responsabilidade do ente municipal, e assim, os recursos destinados a esta etapa da Educação Básica são menores. Porém, acreditamos que essas mudanças são os primeiros passos para que as políticas públicas comecem a dar o devido valor à Educação Infantil, para que com o amparo legal, como refere Gobatto (2016), a criança deixe a esfera da assistência social e comece a fazer parte da educação básica, em que o objetivo visado é o seu desenvolvimento integral (função de educar e cuidar).

Essa obrigatoriedade aumenta o número de crianças nas instituições de Educação Infantil. Em contrapartida, com o aumento de crianças nos ambientes escolares, os municípios, assim como, as instituições não estão aparelhados para absorver integralmente essa demanda, nem na parte física das estruturas, nem na parte material e muito menos na parte efetiva de profissionais formados e capacitados para esta faixa etária. Dessa maneira, fica visível a precariedade e a desigualdade na qualidade de acesso à Educação Infantil oferecida por muitos municípios.

Recentemente o PNE (2014-2024) lançou como 1ª Meta matricular até 2016 todas as crianças de 4 e 5 anos na pré-escola, sugerindo também a ampliação de creches, para atender até o final deste PNE 50% das crianças de até 3 anos.

É chegado o momento de cuidarmos melhor da nossa educação. O nosso Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio de 2014-2024 (BRASIL, 2014) tem como metas a erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar, a superação das desigualdades educacionais, a melhoria da qualidade do ensino, entre outros aspectos. (QUEIROGA, 2015, p.51).

Porém, além de ofertar atendimento educativo institucional às crianças cabe a sociedade e Estado reconhecer as especificidades da infância, responsabilizar-se por elas, oportunizando condições para que seu desenvolvimento ocorra de forma integral, contribuindo para sua formação física, social e intelectual. (MINUSCOLI, 2016).

Ou seja, não basta oferecer acesso e vagas, mas sim se faz necessário oferecer educação de qualidade para as crianças, para realmente diminuir as taxas de analfabetismo e de fracasso escolar.

Entendemos que

A garantia do direito à educação perpassa pela formulação e execução de políticas públicas educacionais com o objetivo de promover atendimento de qualidade, o que implica por parte para o poder público o planejar espaços e prover as instituições de mobiliários e de materiais adequados às crianças na faixa etária de zero a seis anos, investir na formação dos professores e gestores, elaborar diretrizes curriculares, dentre outras ações que vão requerer à destinação de recursos públicos para a sua efetivação. (BRITO, 2014, p.2).

Inicialmente não era exigida dos profissionais que atuavam nesse nível de escolaridade formação específica. Então criou-se uma imagem cultural de que profissionais mais capacitados seriam necessários para atender as demandas de Ensino Fundamental e Médio. Assim, se os idealizadores das políticas públicas não forem conhecedores do que acontece e do que realmente é necessário para a EI, muito irá se perder, pois o devido valor aos profissionais que atuam com esta etapa educativa não será efetivado e poucos investimentos serão destinados a esta esfera.

A própria LDB no seu Art. 29 reconhece que a Educação Infantil como 1ª etapa da Educação Básica tem por finalidade complementar a ação da família e da comunidade, oferecendo o desenvolvimento integral da criança em diversos aspectos, sendo eles, físico, psicológico, intelectual e social. E em 2013, pela Lei nº 12.796, no Art.31 organiza regras

comuns para a Educação Infantil, regras estas relacionadas à avaliação, carga horária, atendimento, frequência e expedição de documentos.

Ao abordar a questão do processo de gestão da universalização da EI, Zwetsch e Antunes (2016) afirmam que é necessário ter a criança como ponto de partida das políticas públicas, das propostas pedagógicas e dos programas de governo e enfatizam que as questões prioritárias nessa etapa estão relacionados com a qualidade, a permanência e o sucesso das crianças, indo muito além da oferta, do acesso e do número de vagas disponíveis. Também referem que quando forem garantidos esses aspectos, o direito à educação para todas as crianças será assegurado, e assim, conseqüentemente o seu desenvolvimento integral, a construção da autonomia e da cidadania.

Assim, preocupadas com as questões educacionais, as autoras Neves, Castanheira e Gouvêa (2015) levantam outros pontos polêmicos que foram realimentados nas discussões sobre a configuração da Educação Básica, principalmente relacionadas com as leis federais de nº11.114/2005 e nº11.274/2006 e pela emenda constitucional nº 59/2009 que instituíram o Ensino Fundamental de nove anos como obrigatório em todo o território nacional. Uma das questões discutidas pelas autoras é: “Que lugar a escrita ocupa ou deve ocupar na vida de crianças, dentro e fora de instituições educacionais?”. (NEVES; CASTANHEIRA; GOUVÊA, 2015, p.217). Referem ainda que esse contexto de mudanças gerou inúmeros debates e tensões no campo da Educação Infantil, centrando-se principalmente nas relações entre o brincar e a construção do conhecimento, especificamente no que concerne ao letramento e à apropriação da linguagem escrita.

Consideramos esse questionamento viável num momento de crise nas instituições e de resultados educacionais não tão favoráveis em relação à leitura e escrita dos educandos. Baseadas na prática e estudos entendemos que é necessário discutir o lugar da escrita na Educação Infantil, entender como as políticas públicas, professores, pais e gestores tratam esta questão e principalmente, entender, como a linguagem escrita é abordada na Educação Infantil e mais especificamente agora na BNCC para a Educação Infantil.

A mudança na faixa etária de 0 a 5 anos para a Educação Infantil e o ingressar no EF ser de seis anos tem causado muitos problemas na prática. Apesar de especificar que somente crianças com 6 anos completos até 31 de março podem frequentar o EF, o que acontece em muitas instituições é o não cumprimento desta norma, achando-se brechas, inclusive nas medidas judiciais para inserir crianças de 5 anos no 1º ano. Isso é um verdadeiro descaso, pois a criança entra despreparada e imatura e os profissionais precisam lidar com crianças dentro

de uma mesma sala de aula com idades muito diferentes. Em se tratando de infância, um ano a mais ou um ano a menos, faz muita diferença. Com essa entrada precoce no EF, cobra-se da EI um preparo das crianças que vai além do que é o desejável e interessante para as crianças.

Dessa maneira, as políticas públicas para a educação infantil devem ser efetivas na elaboração e nas orientações para a intervenção pedagógica, precisam pensar as mudanças com o olhar voltado para a prática no ambiente educativo, visando à criança e o seu desenvolvimento, implementando na prática o que é amparado pelos documentos que orientam os direitos da criança. Apenas oferecer o aumento de vagas, o acesso, a mudança da faixa etária atendida na EI ou EF não irá garantir a qualidade, muito pelo contrário, se os profissionais e os locais que irão receber esta demanda não estiverem preparados, a qualidade estagnar-se-á ou até mesmo sofrerá declínio.

Desse modo, é importante a elaboração de políticas públicas que evidenciem que “a criança seja tratada em sua singularidade e que a qualidade recorrente em muitos discursos tenha sua aplicação prática efetivada, proporcionada com critérios coerentes, para que a criança possa ter um desenvolvimento saudável [...]” (GOBBATO, 2016, p.86).

Reiteramos que o educador da Educação Infantil tem grande parcela de responsabilidade para com esse desenvolvimento. Para isso, precisa estar amparado por uma formação de qualidade (inicial e continuada), um ambiente de trabalho equipado com materiais e infraestrutura adequada à faixa etária, gestores que deem suporte, assim como políticas públicas geridas por pessoas capacitadas e que entendam de educação.

Vivenciamos na prática índices de fracasso escolar refletidos e diagnosticados no Ensino Fundamental, os quais podem ter ou efetivamente têm suas origens na Educação Infantil. Muitos gestores, educadores e pesquisadores estão preocupados somente com o Ensino Fundamental, com a elevação dos índices de alfabetização e com a diminuição do fracasso escolar, mas esquecem que o desenvolvimento educacional humano começa desde o nascimento e muito mais a partir do momento em que a criança frequenta as instituições de Educação Infantil.

Não podemos deixar essa fase de desenvolvimento desamparada. O que vemos nos documentos citados no Quadro 1 (p.106) é que a Educação Infantil, legalmente possui seus direitos e necessidades firmados desde 1988. Mas em contrapartida, questionamos: As políticas públicas educacionais estão executando suas propostas? São necessários tantos documentos para efetivarem-se os mesmos direitos? São necessárias outras leis que afirmam o que os anteriores propunham?

Conforme Sargiani (2016), deve-se encarar como um direito da criança receber um ensino de qualidade desde a Educação Infantil, adquirindo já nesta fase os precursores das habilidades de leitura e escrita, sendo portanto, um dever das escolas, creches, pais, professores e governos proporcionar a vivência desse processo.

A prática do educador deve estar pautada na intencionalidade do ensino, no qual o seu objetivo seja o de práticas pedagógicas educativas com finalidade de levar a criança ao seu desenvolvimento pleno, independente da faixa etária ou da etapa educativa, contemplando tanto as crianças da creche quanto as da pré-escola. Essa intencionalidade deve estar pautada na faixa etária da criança, na sua individualidade e nos avanços que apresentam durante as aulas.

Dantas (2016, p.123) nos reporta ao conhecimento de que:

Entender que a Educação Infantil, inclui o ensino, não significa, portanto, compreender que sua prática implique, em aulas teóricas e expositivas com apoio de atividades – tarefas prontas para a criança reproduzir/‘preencher’ as informações transmitidos oralmente e repetidamente. Mas, estamos falando de um sentido de ensino, diferente de seu significado tradicional - contraditório, inclusive em outros níveis de educação.

Na Educação Infantil esse “ensinar” acontecerá de acordo com o contexto lúdico que essa etapa exige, contexto em que as interações (adulto/criança, criança/criança) envolvam experiências variadas marcadas pelo prazer do brincar e aprender, nas quais as atividades estimulam habilidades e proporcionam evoluções que vão se construindo no dia a dia.

O brincar na Educação infantil remete a criança a diferentes possibilidades e de desenvolver habilidades ainda não consolidadas. Esse ambiente baseado na brincadeira oferece a criança oportunidades, tais como, o poder de tomar decisões diante das situações, de se expressar, de conhecer a si, aos outros e ao mundo, de repetir ações que foram prazerosas, de elaborar conflitos, partilhar significados e desenvolver o pensamento abstrato. (NEVES; CASTANHEIRA; GOUVÊA, 2015).

As habilidades estimuladas durante o brincar são necessárias para as próximas etapas educacionais. Por isso, o ensino na Educação Infantil deve estar atento e ter por objetivo a continuidade posterior no Ensino Fundamental, proporcionando uma interligação dos conhecimentos oferecidos, porém, cada qual de acordo com a faixa etária a que compreende. Reconhecemos que:

Como etapa da educação básica, integrada aos sistemas de ensino, a EI deve proporcionar o acesso aos conhecimentos produzidos pela humanidade em



diferentes tempos, espaços e culturas, de forma contextualizada, crítica e adequada às faixas etárias, possibilitando a ampliação do universo cultural de cada criança, a compreensão da realidade e a interação com o mundo. As instituições de EI devem ser, assim, mais um espaço de socialização e desenvolvimento, tendo como tarefa específica o trabalho com o conhecimento. (ALVES, 2011, p.30).

Neves, Castanheira e Gouvêa (2015) enfatizam que pelo fato da cultura escrita constituir-se importante mediador das relações sociais, principalmente nas sociedades letradas contemporâneas é que a inclusão das crianças em nossa sociedade remete ao processo de letramento.

Assim, “Tal discussão não pode estar ausente do campo da educação infantil, uma vez que o processo de escolarização (mesmo com características diferenciadas em cada etapa educacional) de um número cada vez maior de crianças, de todas as classes sociais, começa aos 4 anos.” (NEVES; CASTANHEIRA; GOUVÊA, 2015, p.239).

Concordamos com as autoras (I.D) quando destacam que uma compreensão inadequada do brincar resultou em deixar para segundo plano a discussão sobre o interesse das crianças pela língua escrita.

Sargiani (2016) defende que a Educação Infantil deve ser espaço que garanta às crianças a aquisição de habilidades básicas, as quais facilitarão o seu percurso na EI e com isso a ruptura dessa fase inicial para a fase de ensino sistemático seja assim minimizada e facilitada. A promoção do desenvolvimento de habilidades essenciais não exclui os direitos das crianças de brincar e vivenciar a infância, mas sim garante o acesso igualitário de interagir e entender informações como a leitura e escrita, promovendo a autonomia, o desenvolvimento de potencialidades, diminuindo assim, as diferenças individuais, culturais e socioeconômicas. Como já apontado em vários textos legais e científicos Alves (2011, p.30) refere que “o trabalho com as crianças pequenas deve se dar através da brincadeira, do lúdico e da experimentação.”

Vale destacar que, nem a alfabetização precoce, em que o ensino da escrita não observa questões individuais das crianças, forçando-as a aprenderem desde muito cedo, de forma mecânica e cansativa, quanto a não imersão das crianças em atividades de letramento, deixando de estimular habilidades de acordo com o que a criança já está pronta para aprender, estão equivocadas. É preciso chegar ao equilíbrio, em que os estímulos não sejam inadequados, mas que também não sejam insuficientes.

Assim, verificamos que a qualidade de ensino, a qual resultará no êxito escolar e social, está longe de ser a mesma para todos. Até o ano de 2017 as DCNEI (2009) eram o documento utilizado de referência para nortear o trabalho na Educação Infantil e a partir de

2018, o MEC aprovou a proposta da BNCC, a qual vem ao encontro de “tentar” resolver as questões da qualidade e dos problemas educacionais. Isso é o que a Base se propõe, tendo o objetivo de oferecer subsídios para que todos recebam o ensino mínimo para o avanço do conhecimento base para todos.

A criação de uma BNCC havia sido sugerida na Constituição Federal (CF) de 1988, no Art. 210, a qual menciona que serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental e após, a LDB de 1996 no Art.26 menciona que os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum. A LDB acrescenta ainda que os sistemas de ensino e os estabelecimentos escolares podem complementar essa Base, de acordo com as características regionais e locais de cultura, economia e educandos.

De 1997 a 2000, com as Diretrizes Nacionais Curriculares (DCNs), os PNCs colocam em destaque aspectos fundamentais de cada disciplina para o Ensino Fundamental e Médio e em 2010 a 2012 as orientações passaram a valer também para a Educação Infantil. No ano de 2014 o PNE instituiu 20 metas para melhorar a qualidade da Educação Básica, sendo que quatro delas tratam da BNCC. (BRASIL, 2017b).

De acordo com o ministro da Educação até abril de 2018, Mendonça Filho<sup>5</sup>:

[...]. A BNCC é um documento plural, contemporâneo, e estabelece com clareza o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos, têm direito. Com ela, redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passam a ter uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas. (BRASIL, 2017c, p.5).

Além da proposta definida, a BNCC “supõe” autonomia para as redes de ensino e para as instituições escolares (públicas e privadas) construírem os próprios currículos, de acordo com os contextos, características dos alunos, realidades e necessidades, decidindo prioridades, porém, tais propostas devem estar adequadas às estabelecidas pela Base.

Concordamos com Freitas (2018) quando refere que a BNCC terá a função de padronizar competências, habilidades e conteúdos e não de orientar, pois determina o que as escolas devem ensinar e quando. Por compor uma política educacional vinculada às avaliações censitárias em escala nacional, obriga os Estados a aplicarem as suas recomendações, pois os alunos serão testados por avaliações, elaboradas a partir da BNCC do MEC. Dessa forma, não há como o Estado criar, de fato, seu próprio currículo, pois o que incluir ou modificar será objeto das avaliações nacionais.

---

<sup>5</sup> Atual ministro da Educação é Rossieli Soares da Silva.

Pelo fato das DCNEI serem o documento adotado como referência antes da BNCC para guiar as ações na Educação Infantil e não sendo revogado, aprofundaremos mais a discussão e reflexão nestes dois documentos.

As Diretrizes Curriculares referem-se a um documento que tem por objetivo orientar e normatizar o currículo escolar nas diferentes etapas. A sua formulação é decorrente da LDB e é realizada pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, destinando-se a todos os sistemas de ensino, ou seja, a todos os segmentos. Mesmo tendo autonomia, as escolas devem seguir as orientações das DCNs sendo coerentes com a sua proposta, não podendo contrariá-la.

A Resolução nº 1/99 foi a primeira a instituir as DCNEI. Posteriormente e ainda em vigência temos a Resolução nº 5/09, a qual comporta definições de Educação Infantil, criança, currículo e proposta pedagógica, havendo um detalhamento maior da concepção de Educação Infantil e da Proposta Pedagógica. Contempla ainda os princípios (éticos, político e estéticos), os quais devem ser respeitados pelas propostas pedagógicas. Ao final das DCNEI há referência sobre a avaliação e a articulação com o Ensino Fundamental, assim como o seu processo de concepção e elaboração.

Descrevendo as DCNEI, Alves (2011, p.31) constata que estas:

Apresentam caráter mais aberto e democrático, propondo que as propostas pedagógicas devem respeitar princípios éticos (desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum), estéticos (formação para o exercício da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais) e políticos (exercício progressivo dos direitos e deveres da cidadania, da criticidade e da democracia) e integrar educação e cuidado.

Esse documento (DCNEI), após a Resolução CEB Nº 5, de 17 de dezembro de 2009, foi publicado e distribuído em 2010 nas redes de ensino através de material impresso, sem alteração do texto de 2009, mas numa versão mais didática, numa estrutura diferente da resolução. Para orientar o estudo das diretrizes propostas nas redes e instituições educativas, foram organizados seminários e encomendados outros textos escritos por pesquisadores da área e disponibilizados no portal do MEC. (DANTAS, 2016).

Vale ressaltar que nem sempre o currículo proposto pelas políticas é o que é praticado no ambiente educativo, pois muitas vezes as práticas são dotadas de perspectivas e de aspectos não planejados, os quais surgem na sala de aula.

Conforme Amorim (2014), as DCNs para Educação Infantil de 2010 reconhecem esta etapa como a primeira da Educação Básica, colocando-a no sistema nacional de ensino e

incluindo a faixa etária de 0 a 5 anos de idade como sujeitos de direitos, em que a concepção reside na integração das funções de cuidar e educar.

As DCNEI também são resultados de um contexto educacional marcado por pressões, tanto da sociedade civil, quanto de profissionais da educação e dos setores políticos e econômicos.

Algumas questões apontadas por Dantas (2016, p.179) sobre as DCNEI reforçam que:

Podemos dialogar com as DCNEI para identificar aspectos relativos às concepções de infância, criança, Educação Infantil, currículo, proposta pedagógica, desenvolvimento, aprendizagem e brincadeira. Bem como, aspectos orientadores da prática curricular, como a organização de turmas, de calendário, da gestão, da organização da rotina (tempos, espaços e materiais), das experiências promotoras de aprendizagens de linguagens e conhecimentos, dos processos de transições, acolhidas e da avaliação. O documento destaca também, o atendimento à diversidade, às especificidades das crianças pequenas e bebês e a relação com a família.

Todos esses fundamentos contemplados nas diretrizes deveriam constituir a proposta pedagógica apresentada pelas instituições de Educação Infantil. Para Dantas (2016), as DCNEI rompem com orientações oficiais anteriores propondo uma prática educativa centralizada na criança e nas suas relações, definindo as interações e brincadeiras como eixos estruturantes, que devem ser desenvolvidas por experiências diversificadas.

O ensino e aprendizado proposto na Educação Infantil devem estar norteados pela interação e brincadeira, embasados tanto no cuidar quanto no educar, pois não há como separar esses dois conceitos, principalmente na Educação Infantil. Essa prática é amparada tanto pela BNCC para a Educação Infantil como pelas DCNEI, podendo ser visualizado no Quadro 1 (p.106).

Dessa forma,

[...], considera-se de fundamental importância a busca de estratégias de ensino que possam ser facilmente adaptadas às condições reais das creches e escolas de Educação Infantil e que sejam potencialmente maximizadoras do desenvolvimento infantil, em seus aspectos cognitivos, afetivos e sociais. (SARGIANI, 2016, p.33).

Resumindo, as estratégias de ensino devem adequar-se à realidade de desenvolvimento infantil e do ambiente a que se destinam, potencializando tal desenvolvimento nos mais variados aspectos, de maneira a influenciar a evolução integral da criança.

As diretrizes estarão na medida necessária sempre sofrendo alterações, pois manifestam um determinado momento histórico o que é considerado relevante neste momento.

Após essa explanação vamos adentrar nas discussões sobre a BNCC, a qual decorre das DCNs. Decorrente de um longo processo em meio a muitas discussões, polêmicas, críticas e do pré-lançamento de 3 versões, a BNCC foi aprovada e homologada em dezembro de 2017.

A primeira versão chegou em 2015, rodeada por um processo de discussões em que o então ministro da Educação, Renato Janine Ribeiro, diverge com a comissão responsável sobre a forma como foram trabalhados alguns pontos do documento. Naquele ano Ribeiro deixa a pasta da Educação, após o governo da então presidente Dilma Rousseff passar por uma reforma ministerial, assumindo, Aloizio Mercadante, que inicia um processo de revisão dessa primeira proposta. Em maio de 2016 é apresentada a segunda versão da Base, tentando sanar as polêmicas da primeira. Nessa etapa a elaboração sofreu impactos com questões internas, atrasos de plenária, além do processo de impeachment de Dilma Rousseff que resultou também na troca de comando no Ministério da Educação e a Reforma do Ensino Médio. Em abril de 2017 a terceira versão da Base (apenas com Educação Infantil e Ensino Fundamental<sup>6</sup>) foi apresentada pelo MEC, havendo alguns pontos ainda divergentes que causaram mais discussões. (SANTOS, 2017).

Depois de todos os embates, em novembro a proposta da BNCC para a EI e o EF foi encaminhada para apreciação do CNE, gerando novamente discussões, sendo então aprovada, como referido anteriormente, por 20 votos favoráveis e três votos contrários. Em seguida foi homologada pelo Ministério da Educação e pelo presidente da República.

Alves Filho (2017), ao escrever um texto para o Jornal da UNICAMP, descreve que o MEC iniciou as ações da construção da BNCC com o objetivo de estabelecer orientações para nortear os currículos das escolas públicas e privadas, tanto para o ensino de Educação Infantil quanto do Fundamental. Mas, acrescenta que, em linhas gerais, o perfil da Base apresenta, entre outros problemas, um caráter conservador, pois atribui maior destaque aos interesses de grupos privatizantes, o que acarretaria riscos à liberdade e autonomia dos professores.

O mesmo é referido por Freitas (2018) que também argumenta que uma das razões para não concordar com a BNCC está no fato de que irá eliminar o que resta da autonomia dos profissionais da educação, pois se utilizará em sala de aula um processo padronizado, em

---

<sup>6</sup> A elaboração para o Ensino Médio sofreu outro ataso, com os debates compreendendo agora as reformas previstas na medida provisória de Reforma do Ensino Médio.

que uma avalanche de materiais instrucionais (impressos e on line) adotados pelas Secretarias deverão ser usados pelos professores.

Devemos estar atentos aos contextos de elaboração dessas normas. Essas políticas, apesar de serem destinadas ao âmbito nacional, sofreram diversas influências externas como por exemplo: o MEC faz acordos com os organismos internacionais, como o BM, que não tem preocupações voltadas com a Educação dos países tomadores de empréstimos, mas sim interesses próprios. Outras influências, que atentam ao viés do sistema capitalista, se fizeram presentes na elaboração destas normas, são as dos setores privados, empresas, institutos e de interesses particulares e políticos.

Os destaques da BNCC se referem ao: Ensino religioso, que ganha diretrizes sobre o que deve ser ensinado do 1º ao 9º ano; a Alfabetização, que deve ser concluída até o segundo ano; Orientações sobre identidade de gênero, que devem ser discutidas por comissão do CNE; Redes municipais, estaduais e federal, que precisam reelaborar seus currículos segundo a BNCC; Material didático, que terá que ser produzido segundo as novas diretrizes; e Implementação, que deve estar completa até início do ano letivo de 2020. (G1, 2017).

A questão que atenta para a alfabetização que deve ser concluída até o final do segundo ano foi criticada por especialistas, pois muitos referem que isto poderá acarretar prejuízos na Educação Infantil.

Essa medida vai exigir mudanças nas escolas públicas, mas também nas pré-escolas. Depois de 2010, quando o Ensino Fundamental passou de oito para nove anos de duração e o antigo "pré" se tornou o 1º ano do Fundamental nas escolas particulares houve uma tendência de antecipar a alfabetização. Porém, especialistas em Educação Infantil, ressaltam que essa medida pode afetar negativamente o desenvolvimento e o amadurecimento das crianças, assim como, alterar os objetivos do Ensino Infantil. (MORENO, 2017).

Freitas (2018) concorda referindo que a BNCC atual induzirá a antecipação da escolarização da Educação Infantil, com danos consideráveis às crianças de 0 a 6 anos.

Um dos principais desafios para as políticas, professores e gestores está em conseguir a qualidade na educação. Por esse motivo, as mudanças impostas pelas políticas públicas deveriam passar pelo aval e pela opinião de quem está dentro das escolas, nas salas de aula, pois geralmente quem elabora as políticas não está neste ambiente e desconhece a realidade educacional. Assim, em grande parte das vezes, permanece a descontinuidade das políticas educacionais e criam-se outras baseadas em parâmetros equivocados, não atingindo efetivamente a população ao qual deveriam destinar-se.

Em entrevista exclusiva ao G1, Maria Helena Guimarães de Castro (secretária executiva do MEC) justificou a antecipação da alfabetização citando que isso já acontece nas escolas particulares ou até mesmo em escolas públicas muito boas, e que se trata de uma questão de equidade e de uma tendência mundial, indicando que precisamos fazer que isso aconteça em todas as escolas. (MORENO, 2017).

A antecipação da alfabetização é uma questão polêmica, pois acreditamos que parte da prática utilizada em sala de aula vem da interpretação dos documentos, ou seja, do que é referido nas diretrizes e agora na BNCC; muito do que é preconizado não se realiza, se realiza apenas parcialmente ou de maneira distorcida. A interpretação para concretizar (o que e como) as normas dependerá da cultura local, da formação e das condições de trabalho.

O processo de votação do texto final da BNCC iniciou sob críticas de entidades e protestos de professores, assim como o apontamento por três conselheiras de que o debate não foi transparente e que o MEC não divulgou amplamente o documento final. Menciona que as conselheiras apontam que o processo foi "verticalizado", sob influência do Ministério da Educação (MEC). Apesar dessas três conselheiras votarem contra a aprovação da BNCC, o parecer obteve a maioria dos votos no Conselho Nacional. As conselheiras afirmaram também que há documentos incompletos dentro da Base e dizem não concordar com a separação do Ensino Médio. (G1, 2017).

Toda a disputa desde o início da sua concepção até sua aprovação pode ser sentida na entrevista de Alves Filho (2017) com a professora Maria do Carmo Martins, a qual explicou que a elaboração da BNCC como política de Estado é um projeto legítimo e estava prevista na LDB promulgada em 1996. Considera, porém, que no atual momento histórico não é conveniente a existência da BNCC, pois as discussões sobre esta ocorreram num momento de profundo conflito social e que as divergências acirradas entre os diferentes grupos que participaram do processo refletiram no documento. A professora é líder do Grupo de Pesquisa Memória, História e Educação da Faculdade de Educação (FE) da Unicamp.

A docente refere ainda que a BNCC é pauta dos diferentes grupos sociais, tanto dos segmentos privatizantes, quanto dos defensores da escola pública de qualidade, mas aponta na Base a presença de propostas que contemplam os interesses dos empresários da educação, ocasionando assim, a saída de alguns movimentos do processo, pois, perceberam que não poderiam mais fazer a defesa da escola pública. Destacou ainda o caráter conservador do documento, indicando que uma leitura atenta verificará que a Base é limitada nas questões vinculadas aos direitos sociais, a ações de inclusão e questão de gênero.

A professora Maria do Carmo Martins chama a atenção para dois pontos relacionados com o currículo e com a qualidade da educação. Uma é a característica ambígua do documento, pois afirma que a Base é uma diretriz e não é o currículo, mas entra em minúcias acerca das finalidades e objetivos do ensino, consolidando uma visão de desenvolvimento curricular. A outra que está relacionada com a primeira é a qualidade da educação, pois esta é vinculada às avaliações sistêmicas, produzindo uma visão padronizada da educação, pois tira o cotejo da aprendizagem do encontro pedagógico e coloca sobre o resultado. (ALVES FILHO, 2017).

Freitas (2018) reafirma essa padronização citando que as avaliações nacionais serão construídas segundo a BNCC do MEC e não dos Estados; dessa forma se as escolas se afastarem da BNCC seus estudantes serão prejudicados nas avaliações nacionais.

Outro professor entrevistado por Alves Filho (2017) foi o professor Antonio Carlos Amorim, também da FE-Unicamp, o qual era vice-presidente para a região Sudeste da Anped no período entre 2013 e 2015. Amorim concorda que os embates refletiram no texto do documento e que as disputas ocorreram tanto no interior do MEC quanto entre os setores públicos e privados. E que os interesses mercadológicos da BNCC podem ser constatados em vários aspectos, sendo um a ideia de eficiência relacionada à aprendizagem.

Para Maria Gorethi dos Santos, presidente da União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação do Maranhão, as provas de avaliação das instituições, como a Prova Brasil e o Enem, determinam os conteúdos. O mesmo é referido pelo conselheiro do Conselho Nacional de Educação (CNE), César Callegari, que afirma que os conteúdos curriculares são determinados pelas provas de avaliação das escolas e pelos materiais didáticos e que há fragmentação de conteúdos e isolamento de escolas, mas enfatiza, que por este motivo a BNCC é importante. (HAJE, 2017).

Marsiglia e outros (2017) continua sua análise sobre a BNCC referindo que quando esta não destaca os conteúdos escolares, o trabalho educativo e o ensinar, o documento traz uma perspectiva que visa adaptar os alunos ao mercado de trabalho, ao empreendedorismo. Essa formação proposta atende as novas demandas do capital para este século, que é preparar os filhos da classe trabalhadora para o mundo do trabalho informal e precarizado, em que o crescente desemprego gera a diminuição do trabalho formal.

Uma questão abordada pelo professor Amorim é de que a Educação Infantil se estruturaria dentro das lógicas da alfabetização pelo fato da Base sugerir que a alfabetização ocorra de forma mais precoce. E outra questão é a ênfase a determinadas disciplinas em



detrimento de outras, focando nos rankings internacionais, os quais avaliaram a qualidade da educação. (ALVES FILHO, 2017).

O professor Amorim também aponta o contorno conservador da BNCC quando esta indica a implantação de currículos mínimos nacionais, deixando de ressaltar vários temas culturais, expressando assim, neutralidade das ciências pedagógicas. Destaca também a ausência de como o processo de construção da proposta se deu. Reconhece que os setores que defendem os interesses privatizantes exerceram protagonismo no desenho da BNCC, mas entende que há uma disputa entre entidades ligadas aos setores empresariais e associações científicas e, que esta disputa ainda não acabou, pois ainda vê espaços para negociações. Informa que setores estão se mobilizando em defesa da escola pública de qualidade e estão participando criticamente para que o documento ganhe outro perfil.

A BNCC deveria, conforme apontamentos realizados pela ANPAE (2015, p.3), refletir “as DCN da educação básica e ter como direcionamento a construção de uma educação formadora do ser humano, cidadão, capaz de influir nos rumos políticos e econômicos do país, capaz de criar novos conhecimentos, de criar novas direções para o nosso futuro comum.”

Um dos destaques citados foi o de que Redes municipal, estadual e federal precisam reelaborar seus currículos segundo a BNCC, porém, vale destacar que a BNCC não é um currículo- ela é “Base” para a elaboração dos currículos nas redes e escolas públicas e privadas. É a mesma Base para todas as regiões do país, onde as diferenças são visíveis, tanto culturais, quanto sociais e econômicas. Portanto, questiona-se se em um país com tantas diferenças, todos estão preparados para receber e seguir a mesma Base e realizar uma elaboração crítica dos currículos, observando realidades físicas, profissionais, culturais, econômicas e de demanda de alunos, ou se simplesmente farão uma cópia da BNCC, colocando em prática apenas os “conteúdos” mínimos sugeridos para preparar os alunos às avaliações em larga escala.

Para Marsiglia e outros (2017), no contexto atual se observa na constituição da BNCC definição de quais conteúdos, objetivos e finalidades educacionais estarão presentes nos currículos escolares, percebendo-se assim, as contradições sociais, que atravessam também o campo educacional, em que a classe trabalhadora luta pela democratização do acesso ao conhecimento e a burguesia busca secundarizar a escola, esvaziando-a. Descreve esse esvaziamento como fruto de uma concepção burguesa de currículo.

Grande parte das políticas educacionais no Brasil é formulada não em benefício da população em geral, mas em função das demandas econômicas, das influências externas e

muitas também de acordo com os interesses do Estado, baseado nas avaliações em larga escala que acontecem nos diferentes níveis de ensino.

Moreno (2017) menciona que o presidente da Undime, Alessio Costa Lima, referiu em entrevista que a BNCC apenas regulamenta o que tem que ser aprendido, sendo que não irá resolver todos os problemas da Educação. Refere ainda que a escola brasileira é marcada por profundas desigualdades.

A política de Estado neoliberal favorece a economia de mercado, ou seja, as ofertas de serviços, inclusive as educacionais são direcionadas para a produtividade e o lucro. E assim, as influências dessa economia, que afetam as políticas públicas, acabam agravando as desigualdades sociais e educacionais.

A BNCC, conforme Marsiglia e outros (2017, p.108), “foi uma exigência dos organismos internacionais, da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2012) de 1996 e de três das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024.”

Daniel Cara, coordenador geral da Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CNDE), tem uma visão pessimista da BNCC, referindo que a resistência dos professores em implementar a Base em sala de aula pode fazer com que ela não saia do papel. O coordenador da CNDE considera que a adesão pode não ocorrer pelo fato da BNCC ter sofrido um processo de construção falsamente participativo, obscurantista, sendo também submisso à lógica das avaliações de larga escala. (MORENO, 2017).

A reforma educacional e as mudanças que ocorrem são devido às necessidades de outros princípios e conceitos, mas também em decorrências dos acontecimentos mundiais, em que essas políticas demonstram os acordos entre o setor privado e o Estado, entre os organismos internacionais e o MEC.

Para o diretor executivo da Fundação Lemann, Denis Mizne, que integra o Movimento pela Base, o sistema educacional pela primeira vez estará pautado naquilo que é esperado que o aluno aprenda, em que o livro apoiará o professor para ensinar. Menciona ainda que o ensino não começará pela avaliação e que a aplicação da Base nas escolas não é automática, vai exigir discussão para a sua implementação. Afirma ainda que, não significa que as desigualdades vão acabar com a criação e implementação da Base. (MORENO, 2017).

Durante seminário na Comissão de Educação, houve reclamação da ausência de participação da sociedade civil na elaboração da proposta da BNCC. Tal reclamação veio a público através do coordenador do Fórum Nacional de Educação, Heleno Araújo Filho, o qual

menciona que o fórum, composto por cerca de 50 entidades da sociedade civil, não foi convidado a participar dos três seminários realizados para elaboração da BNCC. Cita que uma Conferência realizada em 2014 pelo Fórum foi desconsiderada, sendo que nesta Conferência Nacional de Educação houve a participação de cerca de 4 milhões de pessoas. Afirma assim, que a versão desta BNCC é ilegítima e que a exclusão da participação dos profissionais da educação nesse processo dificultará a assimilação e implementação do documento. (HAJE, 2017).

Em resposta a essa crítica, Ricardo Coelho, representante da Secretaria Executiva do Ministério da Educação (MEC), fez referência aos números de contribuições acatadas para a elaboração da terceira versão: a primeira versão do BNCC recebeu 12 milhões de contribuições e a segunda recebeu críticas e sugestões de mais de 9 mil professores. E a presidente da União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação do Maranhão, Maria Gorethi dos Santos, mostrou preocupação com a efetiva implementação da BNCC, destacando ainda dificuldade na organização de cursos de formação de professores. (HAJE, 2017).

Como descrito até o momento, diversas entidades expuseram-se contra muitos pontos da BNCC. Seguimos apresentando um resumo dos motivos pelos quais a ANFOPE (2017, p.4) alerta e se posiciona contra as ações e às políticas da adoção da BNCC:

- a padronização curricular que tem como fundamentos o lema “avaliar e punir” estudantes, escolas e professores;
- a adequação automática da formação docente aos itens da BNCC;
- a adoção de material didático previamente estabelecido em substituição à formação contínua dos profissionais da educação;
- o fortalecimento das avaliações nacionais censitárias em larga escala, cujos resultados servirão como base para avaliação, remuneração e controle do trabalho docente, contribuindo para o enfraquecimento da autonomia dos professores;
- a Educação Infantil ser assumida como uma etapa escolarizante e preparatória para o ingresso no Ensino Fundamental;
- a proposta de avaliação nacional de docentes da educação básica, a ser implementada pelo Exame Nacional de Avaliação do Magistério da Educação Básica (ENAMEB), que institui progressão em decorrência dos resultados dos exames e das notas dos estudantes;
- as propostas existentes hoje em vários estados, de entregar escolas a Organizações Sociais (OS) e de criação de escolas charter, de gestão privada.

Conforme Freitas (2018) a BNCC será usada para padronizar e alinhar a formação inicial e continuada dos professores. O professor cita a recente instauração do Edital da Residência Pedagógica pelo MEC.

Destarte,

Finalizando, reafirmamos o compromisso da pedagogia histórico-crítica com uma concepção de Base Nacional Comum Curricular que vá justamente na contramão do que tem sido até aqui o processo orquestrado pelo MEC. Ao invés de uma Base esvaziada de conteúdo, voltada para atender os interesses empresariais e para a adaptação dos indivíduos ao capitalismo do século XXI, que ela esteja sintonizada com os interesses da classe trabalhadora, cuja finalidade da escola seja a de transmitir os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos que tenham se tornado patrimônio universal do gênero humano, possibilitando a objetivação dos indivíduos de uma forma cada vez mais livre e universal. (MARSIGLIA et al., 2017, p.119).

Continuamos a análise de conteúdos com a explanação da segunda categoria no próximo subcapítulo.

## **5.2 BNCC para Educação Infantil e a Consciência Fonológica**

A análise da BNCC é indispensável quando estudamos as políticas públicas de educação. Esse é o documento mais recente da política curricular, que define as aprendizagens essenciais que os alunos devem desenvolver ao longo das etapas de Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), assegurando os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE).

A Base refere que as práticas pedagógicas na Educação Infantil necessitam de intencionalidade educativa, em que as ações e interações devem ser dotadas de objetivos que contribuam para o desenvolvimento dos conhecimentos das crianças, desde a creche. (BRASIL, 2017c).

Mas para que isto aconteça é necessário que os professores tenham conhecimentos teóricos que os capacitem para essa prática, e as políticas públicas curriculares integrem tais conteúdos em seus programas e projetos.

Especificamente, nesta seção vamos responder ao nosso principal objetivo e problema de pesquisa que é verificar e analisar como a teoria do documento da BNCC insere a Consciência Fonológica enquanto um mecanismo de contribuição para a construção da leitura e escrita. Analisaremos também como as DCNEI abordam esta questão.

Além de responder ao problema, nossa preocupação é fomentar a discussão e reflexão do quanto esse processo de aprender a ler e escrever é complexo e do quanto devemos nos preocupar com ele, para que possamos contribuir na diminuição do fracasso escolar e da exclusão. A proposta de trabalho é facilitar e viabilizar uma alfabetização efetiva e funcional, sem traumas e que possa contribuir para a diminuição dos altos índices de fracasso escolar.

Como apontado no embasamento teórico, essa proposta visa atender para a estimulação da Consciência Fonológica desde a Educação Infantil, visto que tem relevância na facilitação do processo de alfabetização posterior.

Relembrando o que foi referido no Capítulo 4, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, nos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os cinco campos são: 1) O eu, o outro e o nós; 2) Corpo, gestos e movimentos; 3) Traços, sons, cores e formas; 4) Escuta, fala, pensamento e imaginação e 5) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. E cada campo traz os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para três grupos divididos por faixa etária, sendo: dois grupos da creche (Bebês de 0-1a 6m e Crianças bem pequenas de 1a7m-3a11m) e o grupo da Pré-escola (Crianças pequenas de 4a-5a11m).

Considerando a afirmação de que o campo de experiência da BNCC para a EI define os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, estes devem trazer à tona os principais aspectos que contribuem para o desenvolvimento das crianças, dentre eles a Consciência Fonológica. Assim, durante a leitura e análise dos cinco campos de experiência da BNCC para a EI observamos que apenas um deles, o quarto campo (Escuta, fala, pensamento e imaginação) faz referência à consciência fonológica nos seus objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Esse campo de experiência possui nove objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para cada faixa etária.

Observamos no Quadro 2, o que diz a BNCC para EI e as DCNEI sobre o campo analisado. Os demais campos de experiência não serão analisados nesta Dissertação, ficando como sugestão para outros trabalhos o fazerem.

Quadro 2 - Análise de Conteúdo - 2ª Categoria

DOCUMENTO ANALISADO	CATEGORIA
	BNCC PARA EDUCAÇÃO INFANTIL E CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA
<p><b>DCNEI</b> Resolução CEB Nº 5, de 17 de dezembro de 2009</p>	<p><b>Art. 8º</b> A <b>proposta pedagógica</b> das instituições de Educação Infantil deve ter como <b>objetivo</b> garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes <b>linguagens</b>, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.</p> <p>§ 1º Na <b>efetivação desse objetivo</b>, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:</p> <p>II - a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva,</p>

	<p>linguística, ética, estética e sociocultural da criança;</p> <p><b>Art. 9º</b> As <b>práticas pedagógicas</b> que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:</p> <p>I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;</p> <p>III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;</p> <p>IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;</p> <p>Parágrafo único - As creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas experiências.</p>
<p><b>BNCC para Educação Infantil</b> 20/12/2017</p> <p>-----</p>	<p><b>Campo de Experiência N° 4 - Escuta, fala, pensamento e imaginação:</b></p> <p>Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem. [...]. Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua.</p> <div data-bbox="507 1861 1433 1984" style="background-color: #f0d0d0; padding: 5px; text-align: center;"> <p><b>CAMPO DE EXPERIÊNCIAS:</b> <b>“ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO”</b></p> </div> <div data-bbox="507 1984 1433 2056" style="padding: 5px; text-align: center;"> <p><b>OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO</b></p> </div>

	Bebês (0 a 1 a e 6 m)	Crianças bem pequenas (1 a e 7 m a 3 a e 11 m)	Crianças pequenas (4 a a 5 a e 11 m)
	<p>Objetivo 01</p> <p>Reconhecer quando é chamado por seu nome e reconhecer os nomes de pessoas com quem convive.</p>	<p>Objetivo 01</p> <p>Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões.</p>	<p>Objetivo 01</p> <p>Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.</p>
	<p>Objetivo 02</p> <p>Demonstrar interesse ao ouvir a leitura de poemas e a apresentação de músicas.</p>	<p>Objetivo 02</p> <p>Identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos.</p>	<p>Objetivo 02</p> <p>Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.</p>
	<p>Objetivo 03</p> <p>Demonstrar interesse ao ouvir histórias lidas ou contadas, observando ilustrações e os movimentos de leitura do adulto-leitor (modo de segurar o portador e de virar as páginas).</p>	<p>Objetivo 03</p> <p>Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita).</p>	<p>Objetivo 03</p> <p>Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.</p>
	<p>Objetivo 04</p> <p>Reconhecer elementos das ilustrações de histórias, apontando-os, a pedido do adulto-leitor.</p>	<p>Objetivo 04</p> <p>Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos.</p>	<p>Objetivo 04</p> <p>Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.</p>
	<p>Objetivo 05</p> <p>Imitar as variações de entonação e gestos realizados pelos adultos, ao ler histórias e ao cantar.</p>	<p>Objetivo 05</p> <p>Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos etc.</p>	<p>Objetivo 05</p> <p>Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba.</p>
	<p>Objetivo 06</p> <p>Comunicar-se com outras pessoas usando movimentos, gestos, balbucios, fala e outras formas de expressão.</p>	<p>Objetivo 06</p> <p>Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos.</p>	<p>Objetivo 06</p> <p>Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.</p>

	<p><b>Objetivo 07</b></p> <p>Conhecer e manipular materiais impressos e audiovisuais em diferentes portadores (livro, revista, gibi, jornal, cartaz, CD, tablet etc.).</p>	<p><b>Objetivo 07</b></p> <p>Manusear diferentes portadores textuais, demonstrando reconhecer seus usos sociais.</p>	<p><b>Objetivo 07</b></p> <p>Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.</p>
	<p><b>Objetivo 08</b></p> <p>Participar de situações de escuta de textos em diferentes gêneros textuais (poemas, fábulas, contos, receitas, quadrinhos, anúncios etc.).</p>	<p><b>Objetivo 08</b></p> <p>Manipular textos e participar de situações de escuta para ampliar seu contato com diferentes gêneros textuais (parlendas, histórias de aventura, tirinhas, cartazes de sala, cardápios, notícias etc.).</p>	<p><b>Objetivo 08</b></p> <p>Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.).</p>
	<p><b>Objetivo 09</b></p> <p>Conhecer e manipular diferentes instrumentos e suportes de escrita.</p>	<p><b>Objetivo 09</b></p> <p>Manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos.</p>	<p><b>Objetivo 09</b></p> <p>Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.</p>

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora (2018) com base nos documentos legais consultados.

Um campo de experiência se configura oferecendo diversos tipos de situações, as quais propiciam às crianças experiências que podem envolver sua história de vida, suas percepções, relações e interações com as pessoas e com as coisas do mundo que a cerca. Dessa forma, a aprendizagem vai além da realização de atividades, que muitas vezes são mecânicas e repetitivas, as quais são comumente visualizadas em creches e pré-escolas. (DANTAS, 2016).

Em síntese, o campo de Experiência “Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação” tem por objetivo:

Expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação, por diferentes meios. Argumentar e relatar fatos oralmente, em sequência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzida. Ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas. Conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação. (BNCC, 2017).



A questão em torno do que realmente deve ser oferecido para essa etapa e sobre o que devemos refletir é a forma e o que apresentar de estimulação às crianças da EI; os objetivos e atividades de maneira alguma podem ser iguais ao do EF, pois a maturidade e desenvolvimento dessas etapas são diferentes e exigem posturas diferentes de atuação.

Estudos indicam que o processo de alfabetização é longo e, para ser concluído aos sete anos, conforme a sugestão da BNCC, precisa começar com as crianças mais novas que ainda não estão preparadas para isso. Segundo especialistas, essa antecipação pode influenciar na adequada estimulação da Educação Infantil, em que pode ocorrer o embate entre usar esta etapa para atividades lúdicas que estimulam os pequenos a reconhecerem sua identidade e se interessarem em aprender sobre o mundo, ou para estimular o aprendizado conteudista, visto por muitos adultos como sinônimo de sucesso profissional. (MORENO, 2017).

Essa antecipação não significa que a EI deva alfabetizar, mas sim estar, atenta para a proposta pedagógica que vem efetuando e oferecer estímulos que levem ao desenvolvimento integral da criança e conseqüentemente que facilitarão a sua aquisição da escrita quando a criança estiver inserida no EF.

De acordo com pesquisadora e professora Maria Carmen Silveira Barbosa, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), um ambiente onde a cultura e a linguagem escrita estejam presentes pode ser oferecido na mesma medida em que outras linguagens, deixando que as crianças façam, cada uma de acordo com seu próprio tempo, suas interlocuções, experiências, escolhas. Assim, conforme alguns pesquisadores, elas serão mais capazes de ler e escrever em torno dos sete anos, sem serem obrigadas a tais atividades. (MORENO, 2017).

Em meio à discussão do que é ou não essencial no trabalho destinado à Educação Infantil, visualizamos a importância da Consciência Fonológica para o desenvolvimento da leitura e escrita. Compreendemos que essa habilidade deve ser estimulada, não somente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, mas também e principalmente na Educação Infantil, pois seu desenvolvimento contribui para a construção da leitura e escrita, de maneira a preparar a criança para quando esta for submetida aos métodos de alfabetização no Ensino Fundamental. Isso é confirmado por Oliveira (2015) quando refere que ao desenvolver a consciência fonológica desde a Educação Infantil, estaremos sensibilizando as crianças a utilizarem habilidades que poderão facilitar seu aprendizado, pois as auxiliarão nos processos cognitivos mais complexos, como na aquisição da escrita.

Pelo fato desse campo da experiência da BNCC tratar da linguagem oral/fala é nele que deve se situar o conceito de Consciência Fonológica. Relembrando que a Consciência Fonológica de acordo com Morais e Silva (2011) é a manipulação das palavras de modo intencional, refletindo conscientemente sobre as unidades sonoras da língua, não considerando o significado dos objetos a que se refere. Assim,

Considerando que a leitura é uma atividade mental altamente complexa e organizada, inúmeras pesquisas têm sido realizadas, nacionalmente e internacionalmente, no intuito de possibilitar a criança o sucesso na alfabetização. Um destes estudos que tem ganhado significativa repercussão no âmbito educacional têm sido as pesquisas de estimulação da consciência fonológica em crianças pré-escolares. (AMORIM, 2014, p.15).

Concordamos também com Morais e Silva (2011, p.89) quando manifestam a seguinte opinião:

[...], ao defendermos o desenvolvimento da consciência fonológica na Educação Infantil, não estamos esquecendo a necessidade de desenvolvermos, paralelamente, práticas significativas de leitura e produção de textos de diferentes gêneros nessa etapa de Educação básica.

Ou seja, quando falamos do estímulo dessa habilidade na Educação Infantil, enfatizamos a sua importância, porém, sabemos que além dela, outras práticas contribuirão para o aprendizado posterior da leitura e escrita.

No Quadro 2 (p.131) colocamos cada objetivo proposto pela BNCC para a EI para cada faixa etária no Campo de Experiência “Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação”. Analisando o que está escrito em cada objetivo desse campo, entendemos que a Base traz como orientação experiências que englobem habilidades a serem desenvolvidas, sugerindo atividades específicas. Dessa forma, verificamos que a habilidade de Consciência Fonológica na etapa da Educação Infantil é abordada somente no objetivo número dois desse campo de experiência, considerando atividades para as crianças bem pequenas e também para as crianças pequenas.

Para as crianças bem pequenas (1a e 7m a 3 anos e 11 meses) foi sugerido: Identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos. E para as crianças pequenas (4 anos a 5a e 11m) foi sugerido: Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos. Destaque em azul no Quadro 2 (p.131).

Destacamos que essas atividades, sugeridas na BNCC para a Educação Infantil estimulam o desenvolvimento da habilidade de Consciência Fonológica, porém a forma como

é sugerida é muito sutil e pobre de conteúdo. Devido à amplitude que a Base receberá a partir da sua execução, acreditamos que tanto o conceito de consciência fonológica poderia ter sido citado, como também uma gama maior de experiências poderiam ter sido expostas. Sugerir o conceito poderia incentivar que reflexões sobre ele fossem efetuadas e a partir de então atividades poderiam ser elaboradas. Quando são sugeridas e citadas atividades, muitas pessoas que terão acesso a esta leitura não saberão à que conceito tais atividades estarão relacionadas, podendo apenas repeti-las sem ao menos entender o porquê e sem ter objetivo em fazê-las. Isso é percebido na prática, quando verificamos que muitos professores utilizam atividades de consciência fonológica em sala de aula, mas não sabem que as estão utilizando e nem sabem seus objetivos.

Conforme Sargiani (2016, p.47), Consciência Fonológica:

Trata-se de um conceito muito amplo que engloba diferentes habilidades como a identificação e a produção de rimas e aliterações, segmentação de frases em palavras, segmentação de palavras em sílabas e de palavras em fonemas. Essas habilidades variam com relação à sua complexidade, que depende da análise fonológica requerida e do tamanho da unidade sonora que é objeto da análise. Assim, a consciência fonológica pode ser subdividida em consciência silábica, consciência de rimas e aliterações e consciência fonêmica.

Com efeito, o professor precisa ter conhecimentos a esse respeito para poder elaborar as atividades lúdicas e que englobem os conceitos de consciência fonológica. E se a Base propõe-se a orientar e a normatizar aprendizagens essenciais, deveria clarificar esse conceito e vários outros que não são o foco desta pesquisa.

Analisando devidamente as DCNEI verificamos que a mesma também não traz esse conceito especificado na sua normatização, pois se refere à linguagem de maneira geral nas suas proposições. Observando no Quadro 2 (p.131), podemos ver uma breve referência sobre aprendizagem de diferentes linguagens no Art. 8º. Já no Art. 9º, inciso III, um pouco mais de especificidade referindo-se a possibilitar às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos. Vale destacar que nas DCNEI as sugestões são mais globais, pois não especificam atividades e também não se utilizam de divisões por faixa etária.

Conseguimos visualizar claramente que a BNCC para a EI norteou-se no conteúdo das DCNEI para elaborar as suas normas, porém as especificou de maneira que não atendeu conceitos, referindo-se a parte dos campos de experiência.

Entendemos que por ser a Consciência Fonológica uma habilidade de extrema importância para a posterior alfabetização no Ensino Fundamental, é primordial que seja orientada a sua utilização desde a EI.

Analisando toda a proposição dos objetivos dos campos de experiências sugeridos pela BNCC para a Educação Infantil, percebemos que os demais também são citados de forma inconsistente e que geram uma preocupação a qual pode fazer com que a BNCC sirva de manual, em que as experiências de aprendizagens e de desenvolvimento possam ser efetuadas somente ao que a Base sugere, seguindo formalmente os objetivos.

A proposição desses objetivos nos campos de experiência de aprendizagens e de desenvolvimento, citando os objetivos, pode fazer com que este trabalho se organize de forma mecânica, com propostas fechadas e dotadas de atividades repetitivas e exaustivas, principalmente quando falamos de linguagem escrita. O trabalho com a escrita na Educação Infantil de maneira alguma pode se pautar no simples treino para decorar o nome das letras ou na introdução de métodos de alfabetização. O que a criança precisa é entender o sentido que essas letras têm, onde aparecem, porque aparecem, o que são e também a reflexão como foi exposto até aqui sobre a oralidade, que futuramente levará ao entendimento da escrita.

Mesmo que a Base recomende que essas atividades e grupos não sejam considerados de forma rígida, em que diferenças de ritmo precisam ser respeitadas, é difícil acreditar que isto acontecerá a nível nacional, principalmente quando sabemos que existem profissionais com precária formação e que irão basear-se na BNCC para atuar na Educação Infantil.

Ao posicionar-se sobre a BNCC, umas das críticas de repúdio da ANFOPE a este documento está no fato de “Especificamente no que se refere à Educação Infantil, por exemplo, a terceira versão apresenta redução nas concepções de linguagem e de ensino/aprendizagem”. (ANFOPE, 2017, p.3).

A criança aprende muito com as experiências que lhe são proporcionadas, assim, ao reduzir a área da linguagem, considerada uma área de expressiva importância, o documento da BNCC para a Educação Infantil, poderá comprometer a postura dos profissionais que atuam, caso estes orientem-se somente neste documento.

Ainda que o ambiente e o trabalho na EI sejam diferentes do EF, o professor que proporciona as experiências para a criança também precisa planejar suas aulas, precisa refletir sobre sua prática, ter intenções e objetivos concretos para com as crianças. A busca pelo aperfeiçoamento para estimular as crianças em todas as linguagens, inclusive a escrita deve ser constante. Assim,

É necessário, portanto, haver reivindicações para que a Educação Infantil de qualidade seja concretizada, não basta a definição de diretrizes, é preciso, de fato, oportunizar o acesso e garantir as condições físicas apropriadas, aliadas a um atendimento especializado, com professores adequadamente remunerados e habilitados, sem a dissociação do cuidar e do educar, e que esse último aspecto ocorra com respeito à criança, à infância, suas especificidades e seu desenvolvimento. (GOBATTO, p.89).

Um trabalho significativo deve ser realizado pelas políticas públicas esclarecendo a proposta da BNCC aos professores, mas também investindo nas formações iniciais, mas principalmente nas formações continuadas aos professores e aos profissionais que já atuam na Educação Básica, em especial da Educação Infantil.

Um dos alertas da ANFOPE (2017, p.4) em relação à adoção da BNCC está no fato de “a Educação Infantil ser assumida como uma etapa escolarizante e preparatória para o ingresso no Ensino Fundamental.”

Moreno (2017) refere que de acordo com alguns especialistas ouvidos as redes e escolas que já enfrentam dificuldades terão que exercer grandes esforços para colocar a BNCC em prática, apesar de acharem que a Base representa um avanço na qualidade do ensino do Brasil.

Como Zorzi (2015) incita para evoluções ocorrerem na educação, objetivos e estratégias precisam ser bem definidos e não é o que vemos na BNCC para a Educação Infantil. Assim, ficará difícil a superação das desigualdades educacionais e sociais. Para haver propostas bem fundamentadas e mais eficazes para se alcançar alfabetização e consolidação da aprendizagem da leitura e da escrita, temos que estar preparados para participar de discussões que resultem propostas fundamentadas e eficazes, assim como, nos prepararmos para a formação dos professores. Esse preparo visa à possibilidade de ajudar o professor a aprofundar seus conhecimentos e competências no campo de desenvolvimento de linguagem, permitindo assim, um novo fazer, com maior sucesso no resultado.

A ANFOPE (2017, p.1) refere que:

[...] revivemos um contexto autoritário semelhante àquele anterior ao da redemocratização do país, só estancado com a promulgação da Constituição de 1988, que reinstalou o Estado democrático de direito e os direitos de cidadania. O cenário atual, a par da instabilidade política e econômica e de ampla crise institucional, é marcado por imposições de medidas que implicam retrocessos à educação, mediante adoção de políticas que retiram direitos e desmontam estruturas e ações nos diversos campos da vida social que impactam diretamente o financiamento para a educação e as políticas nacionais de formação de professores.

Após a discussão elaborada na análise de conteúdo das categorias deste capítulo, dos documentos selecionados e de toda a bibliografia correspondente à temática desta Dissertação, visualizamos, numa análise geral, que todo o contexto das Políticas Públicas Educacionais necessita urgentemente de medidas pelas quais os políticos e gestores invistam recursos no âmbito educacional e deixem de lado as promessas e as incansáveis reformas e descontinuidade de políticas públicas, com a desculpa de cortes de gastos e de crise econômica.

Concluimos que:

- O documento da BNCC para a Educação infantil apresenta diversos pontos que podem ser questionados, como por exemplo, a forma como são propostos os objetivos de aprendizagem, em que atividades são citadas em cada objetivo ao invés de conceitos;
- A BNCC para a Educação Infantil insere algumas experiências de consciência fonológica, de forma sutil e pobre de conteúdo;
- A BNCC para a Educação Infantil não utiliza a denominação e o conceito de consciência fonológica;
- As DCNEI não fazem referência ao conceito de Consciência Fonológica;
- Que os direitos amparados pela legislação não são praticados;
- Que as políticas educacionais são marcadas pelas reformas constantes, pela descontinuidade e pela falta de recursos e investimentos em formação, infraestrutura, valorização profissional, entre outros.

Diante dessa exposição ficam as expectativas:

- A BNCC especificamente para a Educação Infantil ficará nos documentos? Ou será efetivada?
- A prática, caso baseie-se nos campos de experiências da forma que se apresentam, em que os objetivos são explicitados de maneira frágil e com falta de conceituação dos conteúdos contribuirão realmente para mudanças efetivas na qualidade da educação? Essa prática continuará sendo mecânica, em que os profissionais seguirão os objetivos de maneira explícita?
- Haverá preparo e formação para os professores entenderem o que realmente esta Base propõe, aprofundando os conceitos abordados em formação inicial e continuada?
- Os profissionais da educação conseguirão ir além do que a Base sugere? Conseguirão perceber as diferenças e os ritmos individuais de desenvolvimento e aprendizagem das crianças?

Ficaremos na perspectiva de que a BNCC consiga superar as lacunas apresentadas e vivenciadas em todo o contexto histórico aqui descrito, pois o que vemos até hoje é um distanciamento da prática com o que os documentos preconizam. Não vemos acesso e qualidade educacional para todos de maneira igualitária. E se a realidade educacional não reverter o rumo ao qual está seguindo, as desigualdades educacionais, o fracasso escolar e a exclusão continuarão gerando desigualdades e o empobrecimento de uma grande parcela da população.

Concluindo, “A melhor forma de evitar a exclusão é assegurar condições físicas, materiais, pedagógicas, psicológicas para uma efetiva aprendizagem, assim como professores bem pagos e profissionalmente bem formados.” (LIBÂNEO, 2006, p.105).

Assim, seguimos para o capítulo que encerra e conclui esta Dissertação de Mestrado.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dissertar sobre Políticas Públicas Educacionais nos faz refletir sobre um contexto histórico repleto de lutas, impasses, influências, descontentamentos, privilégios, os quais figuram em meio a questões e possibilidades imensuráveis de pesquisa e discussão. Esse contexto reflete um alto índice de dificuldades escolares relacionadas à leitura e escrita, como o analfabetismo, dificuldades posteriores de aprendizagem, evasão escolar, reprovações, exclusão social, o que gera o fracasso escolar.

O cenário da Educação brasileira se configura de maneira tal, que desperta inúmeras inquietações e indagações, nos movendo a entender um pouco das Políticas Educacionais e a acreditar que pesquisas neste âmbito podem suscitar mudanças na configuração das políticas e na redução do fracasso escolar e conseqüentemente da desigualdade social. Os estudos, além de apontar alternativas que podem ser efetivadas, podem também suscitar questionamento e interesses por novas pesquisas.

Ser fonoaudióloga educacional e vivenciar no contexto escolar decisões e intervenções governamentais equivocadas induz com que a reflexão da prática leve a compreensão do descaso dos governantes com a educação pública brasileira, pois suas medidas contradizem os documentos, os quais preconizam direitos que não se efetivam, que passam regularmente por reformas ou que são marcados pela descontinuidade e falta de recursos. Visualizamos em esfera nacional a precariedade nas condições físicas dos espaços da Educação Infantil, a insuficiência de instituições e de profissionais capacitados e formados de acordo com a demanda, a má remuneração, a prática pedagógica descomprometida, as formações iniciais e continuadas cada vez mais influenciadas pela mercantilização e não pela qualidade, e, tantos outros empecilhos.

Sabemos que situações proporcionadas pelos educadores, amparados por uma formação de qualidade, gestores comprometidos e por políticas públicas condizentes com as necessidades, podem assegurar condições para que as crianças desenvolvam a leitura e a escrita adequadamente. Assim aumentam as possibilidades de reduzir os índices de fracasso escolar e elevar as possibilidades de uma alfabetização efetiva viabilizadora de situações nas quais o sujeito pode se tornar independente, dotado de autonomia, raciocínio, que o leve à emancipação e ao exercício da cidadania.

Buscamos com essa dissertação incentivar a reflexão acerca das políticas públicas educacionais, mais especificamente, as políticas direcionadas para a Educação Infantil, pois a



criança quando estimulada adequadamente desde o seu ingresso no ambiente escolar terá maiores oportunidades de se desenvolver e poder exercer sua cidadania com dignidade. A educação básica e as políticas públicas educacionais devem ser permeadas por questões que visem ao pleno desenvolvimento do ser humano, com um enfoque global e integral, que assumam responsabilidades quanto aos processos de aprendizagem e de ensino. A Educação Infantil, momento em que as crianças recebem os primeiros estímulos de toda a sua vida escolar, exige atenção especial.

Diante desse cenário apresentado pela Educação em que os índices de fracasso escolar, marcados pelo analfabetismo, dificuldades escolares e evasão escolar são excessivos, procuramos trazer para a discussão, compreensão, reflexão e interpretação, o lugar da consciência fonológica nas políticas públicas educacionais, problematizando-os no presente estudo.

O objetivo geral, que visava analisar o lugar da Consciência Fonológica nas Políticas de Educação Infantil e de que forma se insere no documento da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil, na perspectiva de contribuir na construção da leitura e escrita, fomentou a estruturação dos objetivos específicos, os quais nortearam a escrita dos capítulos da Dissertação. Os objetivos específicos foram: descrever consciência fonológica e como se forma; reconhecer a importância da inserção da Educação Infantil nas Políticas Educacionais trazendo como base a discussão da consciência fonológica; refletir se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para Educação Infantil faz referência sobre consciência fonológica; compreender a importância do estímulo da consciência fonológica desde a EI para o desenvolvimento e aprendizagem da leitura e escrita das crianças; e verificar até que ponto a teoria do documento da BNCC valoriza a CF enquanto um mecanismo de contribuição para a leitura e escrita.

Para que a linguagem escrita se desenvolva de maneira favorável, várias habilidades devem ser estimuladas desde a Educação Infantil e entre estas habilidades está a Consciência Fonológica.

Esta investigação foi sustentada com a delimitação do campo do conhecimento que abordou o problema investigado, caracterizando o contexto da pesquisa e mapeando o Estado do Conhecimento. Essa delimitação contribuiu significativamente e deu suporte para o desenvolvimento teórico do estudo. Também viabilizou o entendimento da exiguidade de produções sobre o objeto de pesquisa desta dissertação, ou seja, na área de políticas públicas para a Educação Infantil, mais propriamente na relação estabelecida entre a *Base Nacional*

*Comum Curricular para a Educação Infantil e a Consciência Fonológica*. Demonstramos com o Estado do Conhecimento a necessidade do tema ser pesquisado, pois integra o dia a dia das crianças e o seu desenvolvimento, devendo ser englobado nas políticas públicas educacionais. A análise da BNCC, por ser um documento recente é oportuna, sendo um trabalho singular, inovador, relevante e atualizado.

O trabalho assentou-se nos princípios da metodologia histórico-crítica, a qual prevê a defesa de um posicionamento teórico metodológico e a contradição posta na construção da antítese. Nesta dissertação, a antítese se apresentou pelo discurso do próprio Estado Neoliberal Brasileiro nas questões do que propõe e de que efetivamente realiza. A contradição entre tese e a antítese nos forneceu o movimento de ideias posto na análise do problema dessa pesquisa, sendo que todo debate teve como pano de fundo o contexto histórico. O confronto da bibliografia e dos documentos mostra que o contexto histórico determina a situação vigente e que passamos por uma contínua evolução, em que o significado da educação está correlacionado com o significado da história. A contradição é visível entre os documentos, leis, contexto social, discursos e efetivação das políticas públicas. O contexto histórico é marcado pela não efetivação das políticas públicas, as quais, quando são efetivadas beneficiem uma minoria, aumentando assim a desigualdade social e educacional.

Com isso inferimos que o caminho metodológico descrito, com os princípios da metodologia histórico-crítico foi adequado e oportuno para a proposta e desenvolvimento deste trabalho. A definição dos documentos que constituem o *corpus* foi apropriada, bem como a opção de Análise de Conteúdo para a interpretação dos dados, visto que as possibilidades que surgiram e que se efetivaram no decorrer de todo o processo foram imensas, pois permitiram as indagações, a visualização das contradições, a interpretação, o cruzamento dos dados, a releitura, a contextualização dos fatos históricos, a reformulação de conceitos, a descoberta de respostas ou o advento de outras indagações.

Realizamos no embasamento teórico a conceituação de Políticas Públicas, Políticas Públicas Educacionais e mais especificamente as Políticas Públicas que tratam da Educação Infantil, como surgiram e se configuraram. Empreendemos um levantamento da história da Educação no Brasil, mais propriamente a partir da Constituição Federal de 1988 até chegar a BNCC de maneira geral e com direcionamento à Educação Infantil. A visualização dos aspectos históricos, do contexto social, econômico e educacional a que essas políticas educacionais se submeteram, contribuiu para entendemos a condição em que se encontra a

educação brasileira, clarificando que, grande parte dos problemas e também das evoluções são resultados de movimentos e ações que perpassam a história.

Diante de toda a proposta verificamos que compreender o contexto histórico da Educação e das Políticas Públicas nos leva ao entendimento de que estas estão sendo direcionadas pelas condições de existência de uma sociedade em que o sistema econômico capitalista neoliberal é o que dita as normas das políticas públicas. As relações de poder, marcas do capitalismo, são percebidas na elaboração das políticas públicas, notoriamente nas educacionais, cujas influências dos organismos internacionais, do empresariado e de políticos mal intencionados são evidentes.

O sistema capitalista atende uma sociedade de mercado, na qual os interesses não são públicos e comuns, mas sim, de uma minoria influente em que cada vez mais a mercantilização das coisas se torna o objetivo, dando-se destaque para os benefícios econômicos em detrimento do bem comum. A própria educação segue esse caminho, o qual compromete a qualidade em benefício de reduzir gastos e investimentos necessários. Esse sistema sobrevive com a desigualdade social, ou seja, com o modo de produção capitalista, em que há uma tendência generalizada de mercantilização das coisas e na acumulação do capital, sobrevive da competição econômica e do individualismo, que geram as desigualdades sociais e, conseqüentemente infundáveis prejuízos para a sociedade.

O projeto social, evidenciado em meio à crise econômica retratada e explicitada, está no lucro particular ou na economia dos recursos públicos, na redução dos gastos, nas intermináveis reformas e na descontinuidade das políticas implantadas, em que o setor educacional sofre as conseqüências dos poucos investimentos, sendo resultado das políticas econômicas.

As políticas efetivadas são as Políticas de Governo e não de Políticas de Estado. Essas políticas de Governo mudam frequentemente, conforme muda o governo ou a economia do país, afetando de forma direta a Educação brasileira. Nesse sentido “é imprescindível que no Brasil as políticas públicas sejam de estado e não apenas de governo, pois o seu planejamento deve ser pensado à longo prazo, considerando todos os aspectos históricos, todas as informações da realidade objetivando uma transformação efetiva.” (SUDBRACK; COCCO, 2015, p.41).

Inseridas nesse sistema, as políticas públicas, principalmente as educacionais, não são consistentes, pois mudam numa frequência inviável para a sua efetivação e continuidade, estando amparadas por várias influências, principalmente dos organismos internacionais.

Preconizam os ideais de um mercado, no qual a própria educação virou produto. Com isso, infelizmente, vemos o declínio na qualidade de ensino, em todas as esferas, mesmo que o acesso tenha aumentado quantitativamente. Aumento quantitativo de vagas não significava concomitantemente aumento de qualidade educacional, pois não aumentou a qualidade da formação e nem da infraestrutura que comporta o aumento da demanda.

No aporte teórico das concepções da BNCC para a Educação Infantil, descrevemos sua trajetória, proposta e documentos que a antecederam, assim como, os conceitos sobre a Consciência Fonológica, relacionados com a alfabetização e a Educação Infantil.

Visualizamos que a formulação e a aprovação da BNCC geraram inúmeras discussões, debates e críticas, em que as aprovações e desaprovações em relação a sua proposta indicam um grande desafio e expectativas para que se concretizem, atendendo a necessidade educacional brasileira.

Focalizamos a concepção de Consciência Fonológica que resulta de uma habilidade que possibilita a reflexão e manipulação dos sons da fala de maneira intencional, que facilita o aprendizado posterior da leitura e escrita. Diante da bibliografia levantada conferimos que a sua inserção desde a EI é essencial para o desenvolvimento da criança e que as experiências com esta habilidade devem ser oferecidas pelos educadores durante a estimulação; lembrando que, devem acontecer durante as interações, de forma lúdica, conforme a faixa etária e o ritmo individual de cada criança. Destacamos que essa estimulação não significa alfabetizar a criança na Educação Infantil, significa sim, proporcionar a ela, uma estimulação que facilitará o posterior aprendizado da linguagem escrita, quando ingressar na segunda etapa que é o Ensino Fundamental.

O desenvolvimento adequado da leitura e escrita é um dos principais desafios do sistema educacional brasileiro, em que os altos índices de evasão escolar e de dificuldades na alfabetização e aprendizagem geram o fracasso escolar e a exclusão social. As políticas públicas educacionais deveriam atender as demandas coletivas e que necessitam de resoluções urgentes, como é o caso do analfabetismo.

Na discussão dos resultados utilizamos a análise do conteúdo proposta por Bardin (2016), Moraes (1999) e Gomes (2001) com a abordagem crítica e reflexiva sobre a bibliografia e conteúdo dos documentos e elencamos duas categorias, sendo a primeira “Políticas de Educação Infantil” e a segunda “BNCC para Educação Infantil e Consciência Fonológica”. Nesse capítulo chegamos à resposta do nosso problema da pesquisa e constatamos que:

“A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para Educação Infantil insere algumas experiências de Consciência Fonológica nos seus preceitos, porém, aborda esta questão muito sutilmente e com pobreza de conteúdo, mas não utiliza a denominação de consciência fonológica e o conceito.” A forma como aborda não está relacionada ao conceito de Consciência Fonológica, apenas sugere atividades mínimas para duas faixas etárias no campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação” não especificando a sua importância para a aquisição da leitura e escrita. Pelo fato das DCNEI ser o documento que preconiza a BNCC fizemos a mesma análise naquele documento, verificando também que não apresenta o conceito de Consciência Fonológica, apenas menciona conceitos gerais de linguagem como princípios que devem ser trabalhados com a criança. Concluímos também que o documento da BNCC para a Educação infantil apresenta diversos pontos que podem ser questionados, como por exemplo, a forma como são propostos os objetivos de aprendizagem, em que atividades são citadas em cada objetivo ao invés de conceitos; que os direitos amparados pela legislação não são praticados e que as políticas educacionais são marcadas pelas reformas constantes, pela descontinuidade e pela falta de recursos e investimentos em formação, infraestrutura, valorização profissional, entre outros.

Assim, vamos encerrando esta Dissertação de Mestrado esperando que, de alguma forma, a BNCC, especificamente para a Educação Infantil contribua no avanço da Educação para todas as crianças, mesmo tendo constatado que aborda os conceitos gerais de forma simples e superficial. Que este trabalho possa contribuir de alguma maneira, apontando soluções ou estimulando novas pesquisas na área das políticas públicas educacionais, para que a efetivação da igualdade de acesso à educação, principalmente a igualdade na qualidade de ensino para todos se torne realidade.

Nosso clamor é que as políticas públicas invistam no espaço físico, na valorização do professor, mas principalmente nas formações, para que sejam mais eficientes e de qualidade, que efetivamente contribuam com a formação do educador para os desafios cotidianos. Com isso, espera-se qualidade de ensino para todos, desde a Educação Infantil, buscando contribuir com a superação da desigualdade social e econômica e com a exclusão social e o fracasso escolar.

Concluímos então que essa temática de estudo que envolve as políticas públicas, mais precisamente a BNCC para a Educação Infantil possa ser também um incentivo a novas investigações, devido sua relevância e importância. Pesquisas e estudos nessa área são indispensáveis para que o conceito de Consciência Fonológica seja incluído e passe a fazer

parte das práticas pedagógicas educacionais, sendo inserido tanto nas Políticas Públicas de Educação que orientem essas práticas pedagógicas, como também nos cursos de formação de professores. Acreditamos que essa inclusão desde a Educação Infantil juntamente com outras habilidades, poderá ocasionar impactos positivos no desenvolvimento integral da criança e especificamente na leitura e escrita. Que esta Dissertação ofereça alguma possibilidade de transformação para o desenvolvimento educacional e para as Políticas Públicas Educacionais.

Superar a tríade, perversa, do acesso ao sistema escolar, da exclusão e da qualidade social, principia pela educação da infância.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. de L. P. de. Prefácio. In: JUNG, H.S.; SUDBRACK, E.M. **Educação e formação continuada: uma análise do pacto nacional do ensino médio**. Curitiba: CRV, 2016.

ALMEIDA, M. de L. P. de; TELLO, C. Apresentação. In: TELLO, C.; ALMEIDA, M. de L. P. (Orgs). **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

ALVES, B.M.F. Infâncias e educação infantil: aspectos históricos, legais e pedagógicos. Dossiê temático. **Revista Aleph**: Riode Janeiro, Ano V, n. 16, p.21-34, dez. 2011. Disponível em: <<http://revistaleph.uff.br/index.php/REVISTALEPH/article/view/272/204>>. Acesso em: 16 fev.2018.

ALVES FILHO, M. Base Curricular é conservadora, privatizante e ameaça autonomia, avaliam especialistas. **Jornal da UNICAMP**: Campinas/SP, 2017. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2017/12/04/base-curricular-e-conservadora-privatizante-e-ameaca-autonomia-avaliam>>. Acesso em: 21 dez. 2017.

AMABILE, A. E. N. Políticas Públicas. IN: CASTRO, C. L. F. de; GONTIJO, C. R. B; AMABILE, A. E. N. (Orgs). **Dicionário de políticas públicas**. Barbacena: EdUEMG, 2012.

AMORIM, K. S. **Estado da arte sobre consciência fonológica na educação infantil no Brasil no período de 2001-2011**. 2014, 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador/Bahia, 2014.

ANFOPE. Repúdio ao processo de elaboração, discussão e aprovação da BNCC e a sua implementação. Posição da ANFOPE sobre a BNCC. **Associação Nacional de Política e Administração da Educação**: Goiânia/GO, 2017. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/website/noticias/390-2017-09-11-17-16-17>>. Acesso em: 07 abril. 2018.

ANPAE. Comentários iniciais para a discussão do Documento preliminar da Base Nacional Comum Curricular BNCC). **Associação Nacional de Política e Administração da Educação**: Goiânia/GO, 2015. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/website/documentos/ANPAE-Doc-Preliminar-de-Analise-da-BNCC-02-11-2015.pdf>>. Acesso em: 07 abril. 2018.

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. ABdC - Associação Brasileira de Currículo. **ANPEd e ABdC lamentam a aprovação da BNCC pelo CNE**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/anped-e-abdc-lamentam-aprovacao-da-bncc-pelo-cne>>. Acesso em: 21/12/2017.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiros, -- São Paulo: Edições 70, 2016.

BDTD. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**. Disponível em: <<http://bdtb.ibict.br/vufind/Search/Advanced>>. Acesso em: 03 mar. 2017.

BIMONTI, R. de P. **A importância da consciência fonológica na educação infantil**. 2008. 43f. Trabalho de Conclusão (Especialização) – Centro de Referência em Distúrbios de Aprendizagem, CRDA, São Paulo, 2008.

BITTENCOURT, E. de S. Políticas de Educação na atualidade como desdobramento da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. In: MORAES, B. M. de et al. (Orgs.). **Políticas públicas de educação**. Rio de Janeiro: Ministério Público do Rio de Janeiro; Universidade Federal Fluminense, 2017.

BLANCO-DUTRA, Ana Paula. Instrumentos de avaliação de consciência fonológica. In: LAMPRECHT, Regina Ritter et al. (orgs). **Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa**. 2. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2012.

BONETI, L. W. **Políticas Públicas por dentro**. 3 ed. Ijuí: Ed. Ijuí, 2011.

BRANDÃO, A. C. P.; LEAL, T. F. Alfabetizar e letrar na educação infantil: o que isso significa? In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. (Orgs). **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

BRASIL, 1988. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, 1988. Disponível em: <<http://Legis.senado.leg.br/legislacao/ListaTextoSigen.action?norma=579494&id=16434803&idBinario=16434817>>. Acesso em: 01 maio. 2017.

BRASIL, 1997. **PNE - Plano Nacional de Educação** - A Proposta da Sociedade Brasileira. Belo Horizonte: 1997. Disponível em: <<http://www.fedesp.org.br/documentos/PNE%20-%20proposta%20da%20sociedade%20brasileira.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2018.

BRASIL, 1998. **RCNEI - Referencial curricular nacional para a educação infantil**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2018.

BRASIL, 2001. **PNE – Plano Nacional de Educação**. Lei nº 010172 , de 9 de Janeiro De 2001. Brasília: 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2018.

BRASIL, 2010. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em : [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category\\_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 15 fev. 2018.

BRASIL. 2013. Ministério da Educação. Educação Básica. **Crianças terão de ir à escola a partir do 4 anos de idade**. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/18563-criancas-terao-de-ir-a-escola-a-partir-do-4-anos-de-idade>>. Acesso em: 29 jan. 2018.



BRASIL, 2014. **PNE Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2018.

BRASIL, 2017a. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em: 12 abr. 2017.

BRASIL, 2017b. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Linha do Tempo. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/linha-do-tempo>>. Acesso em: 25 jan. 2018.

BRASIL, 2017c. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2018.

BRASIL, 2018. Ministério da Educação. **Programa Currículo em Movimento – Legislação**. 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-currículo-em-movimento-sp-1312968422/legislacao>>. Acesso em: 15 fev. 2018.

BRITO, C. F. **Políticas públicas para educação infantil: uma relação entre entes federados**. Disponível em: <[http://www.anpae.org.br/IBERO\\_AMERICANO\\_IV/GT5/GT5\\_Comunicacao/CintiaFalcao Brito\\_GT5\\_integral.pdf](http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT5/GT5_Comunicacao/CintiaFalcao Brito_GT5_integral.pdf)>. Acesso em: 16 fev. 2018.

CANAN, S. R. **Influência dos organismos internacionais: só há intervenção quando há consentimento?** Campinas/SP: Mercado de Letras, 2016.

CARRIJO, M. C. F. de O. B. Educação infantil e políticas públicas: história, vazios e desafios. **Revista da Faculdade de Educação**, Ano VI, n. 10, Jul./ Dez. 2008.

CAXIAS, A. da S. **A relação entre a consciência fonológica e a aquisição da escrita: ressignificando o processo**. 2015. 157 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal da Paraíba: Mamanguape/PB, 2015.

CHRISPINO, A. Políticas públicas e intencionalidade. **Introdução ao estudo das políticas públicas: uma visão interdisciplinar e contextualizada**. Rio de Janeiro: FGV, 2016.

CORSETTI, B. **A análise documental no contexto da metodologia qualitativa: uma abordagem a partir da experiência de pesquisa do programa de pós-graduação em educação da Unisinos**, Unirevista, v. 1, n. 1, p.32-46, jan. 2006.

COSTA, S. A.; BEZERRA NETO, L. **Políticas públicas/estatais: contribuição para o estudo da relação estado-sociedade**. Acta Scientiarum, Education Maringá, v. 38, n. 2, p. 165-172, Apr.-June. 2016.

DANTAS, E. L. S. **Educação Infantil, cultura, currículo e conhecimento: sentidos da discussão**. Natal/RN, 2016. 312 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2016.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução mariana Echalar. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEHAENE, S. Ler: um ato de cerebral. Entrevista. **Revista Quanta**: ciências da natureza e suas tecnologias, Ano 2, N. 7, p. 4-7, out/nov. 2012. Disponível em: <<http://pt.calameo.com/read/000783721dac244ae9e7b>>. Acesso em: 28 jan. 2018.

DIAS, R.; MATOS, F. **Políticas públicas**: princípios, propósitos e processos. São Paulo: Atlas, 2012.

DIAS, R.; MATOS, F. **Políticas públicas**: princípios, propósitos e processos. São Paulo: Atlas, 2017.

DINIZ, N. L.B. **Metalinguagem e alfabetização**: efeitos de uma intervenção para recuperação de alunos com dificuldade na aprendizagem da linguagem escrita. 2008. 261 f. Tese (Doutorado em Psicologia). São Paulo: USP, 2008.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Revista Educação & Sociedade**: Campinas/SP, ano XXIII, n. 79, Agosto/2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/0D/es/v23n79/10857.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2018.

FIGUEIREDO, V. da S.; SANTOS, W. J. L. dos. **Transparência e controle social na administração pública**. Disponível em: <<http://www.fclar.unesp.br/#!/departamentos/administracao-publica/revista-temas-de-administracao-publica/v-8-n-1-2013/>>. Acesso em: 01 fev. 2017.

FREITAS, L. C. de. **Dia D da BNCC: 12 razões para não ser coadjuvante**. 2018. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2018/03/05/dia-d-da-bncc-12-razoes-para-nao-ser-coadjuvante/>>. Acesso em: 26 abril.2018.

FREITAS, L. C. de. **Residência pedagógica do MEC: manifesto das entidades**. 2018. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2018/03/06/residencia-pedagogica-do-mec-manifesto-das-entidades/>>. Acesso em: 26 abril.2018.

G1. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC) dos ensinos infantil e fundamental é aprovada**. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/base-nacional-comum-curricular-bncc-e-aprovada-em-conselho.ghtml>>. Acesso em: 10 abril, 2018.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. Campinas, 2006.

GASPARIN, J. L.; PETENUCCI, M. C. **Pedagogia histórico-crítica**: da teoria a prática no contexto escolar.[20--]. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2017.

GENTILI, P. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência no mercado e o destino da educação das majorias. In: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 6 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

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

\_\_\_\_\_. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOBATTO, H. L. T. A educação infantil brasileira no contexto das políticas educacionais: do direito à obrigatoriedade. In: **Anais do IV Seminário da Associação Nacional de política e administração da educação**. Universidade do Oeste de Santa Catarina. Joaçaba, SC: Unoesc, 2016.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

GONÇALVES-RIBEIRO, M. V. **Conexões entre as habilidades da consciência fonológica e a produção escrita da criança: o trabalho de análise da sílaba na fase inicial de alfabetização**. 2014. 189 f. Tese. (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte, 2014.

GUEDES, M. C. R.; GOMES, C. A. Consciência fonológica em períodos pré e pós-alfabetização. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Letras e cognição**, n.41, p.263-281. 2010.

HAJE, L. **Fórum Nacional de Educação considera Base Nacional Curricular Comum ilegítima**. Câmara dos Deputados: Brasília, 2017. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/educacao-e-cultura/535651-forum-nacional-de-educacao-considera-base-nacional-curricular-comum-ilegitima.html>>. Acesso em: 02 jun. 2017.

HASS, B. I. O currículo na educação infantil: (des)considerações históricas e a base nacional comum curricular. In: **Anais do IV Seminário da Associação Nacional de política e administração da educação**. / Universidade do Oeste de Santa Catarina. Joaçaba, SC: Unoesc, 2016.

HÖFLING, E.de M. **Estado e políticas (públicas) sociais**. Cadernos Cedes, ano XXI, n. 55, nov. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539>>. Acesso em: 03 jun. 2017.

IBICT. **Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia**. Disponível em: <<http://www.ibict.br/>>. Acesso em: 03 mar. 2017.

INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Taxas de rendimento escolar. 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 21 jul. 2018.

JUNG, H.S.; SUDBRACK, E.M. **Educação e formação continuada: uma análise do pacto nacional do ensino médio**. Curitiba: CRV, 2016.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Tradução Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004.

LEAL, T. F.; SILVA, A. da. Brincando, as crianças aprendem a falar e a pensar sobre a língua. In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. (Orgs). **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

LEITE, T. M. S. B. R.; MORAIS, A. G. de. O Ensino do Sistema de Escrita alfabética: por que vale a pena promover algumas habilidades de consciência fonológica? In: BRASIL. **A aprendizagem do sistema de escrita alfabética**. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. UNIDADE 3 | ANO 1. Ministério da Educação, Brasília, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. Sistema de ensino, escola, sala de aula: onde se produz a qualidade das aprendizagens? In: LOPES, A. R. C.; MACEDO, E. (Orgs). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.

LIMA, S. P. de; RODRÍGUEZ, M. V. **Políticas educacionais e equidade: revendo conceitos**. Contrapontos, Itajaí, v. 8, n.1, p. 53-69, jan/abr. 2008.

MAIA, H. Uma escola para todos. In: MAIA, H. (Org.). **Neurociências e desenvolvimento cognitivo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011a. (Coleção Neuroeducação – vol 2).

MAIA, H. Funções cognitivas e aprendizado escolar. In: MAIA, H. (Org.). **Neurociências e desenvolvimento cognitivo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011b. (Coleção Neuroeducação – vol 2).

MARANHÃO, P. C. S.; CUNHA PINTO, S. M, P. da; PEDRUZZI, C.M. Fonoaudiologia e educação infantil: uma parceria necessária. **Revista CEFAC**. v.11, n.1, p.59-66. Jan./mar. 2009.

MARCONI, M. de A. LAKATOS, E.M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARSIGLIA, A. C. G. et al. A base nacional comum curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.

MELLO, Regina Oneda. **Alfabetização e produção textual: implicações da consciência fonológica**. 2013. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2013.

MINAYO, M. C. de S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MINUSCOLI, M. F. Políticas públicas e educação infantil no Brasil: uma breve análise da (des) construção de uma consolidação da educação infantil como direito. In: **Anais do IV Seminário da Associação Nacional de política e administração da educação**. Universidade do Oeste de Santa Catarina. Joaçaba, SC: Unoesc, 2016.

MORAES, R. **Análise de conteúdo**. Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p.7-32. 1999.

MORAIS, A. G. de; SILVA, A. Consciência fonológica na educação infantil: desenvolvimento de habilidades metalinguísticas e aprendizado da escrita alfabética. In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. (Orgs). **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

MORENO, A.C. **Base Nacional Curricular não apaga com 'mágica' as desigualdades na educação, dizem especialistas**. Globo Comunicação e Participações S.A, G1: 2017. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/base-nacional-curricular-nao-apaga-com-magica-as-desigualdades-na-educacao-dizem-especialistas.ghtml>>. Acesso em: 18 dez. 2017.

MORENO, A. C. **Alfabetização antecipada é criticada por impacto no ensino infantil**. Globo Comunicação e Participações S.A, G1: 2017. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/antecipacao-da-alfabetizacao-na-base-curricular-levanta-debate-sobre-o-ensino-infantil.ghtml>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

MORO, C. Avaliação de contexto e políticas públicas para a educação infantil. **Laplage em Revista**: Sorocaba, v. 3, n. 1, p. 44-56, jan./abr. 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.24115/S2446-6220201731236p.44-56>>. Acesso em: 11 jun. 2017.

MOTA, M. E. da. Considerações sobre o papel da consciência morfológica nas dificuldades de leitura e escrita: uma revisão da literatura. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**: Campinas, v. 12, n. 2, p. 347-355, jul./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v12n2/v12n2a06.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2017.

MOTTER, P., GOMES, C. A. A Educação brasileira em tempo de mudança. In: PLANK, D. N. **Política educacional no Brasil: caminhos para a salvação pública**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

NEVES, V. F.A; CASTANHEIRA, M.L; GOUVÊA, M. C. S.O letramentos e o brincar em processos de socialização na educação infantil. In: **Revista Brasileira de Educação-RBE**: Rio de Janeiro, Anped, Autores associados. v. 20, n. 60, p.215-244, jan./mar. 2015.

NOGARO, A.; VERONEZE, D. J. Análise comparativa entre os parâmetros curriculares nacionais e a nova base nacional comum curricular. In: **Anais do IV Seminário da Associação Nacional de política e administração da educação**. Universidade do Oeste de Santa Catarina. Joaçaba, SC: UNOESC, 2016.

NOSSA, L. 10% dos alunos não concluem a alfabetização na rede pública. **O Estado de São Paulo**. 2018. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,10-dos-alunos-nao-concluem-a-alfabetizacao-na-rede-publica,70002173301>. Acesso em: 22 jul 2018.

NUNES, Cristiane et al. Consciência fonológica e o processo de aprendizagem de leitura e escrita: implicações teóricas para o embasamento da prática fonoaudiológica. **Revista Cefac**: São Paulo, 11(2), p. 207-212, abr./jun. 2009.

OLIVEIRA, N. R. T. **A UNESCO, o UNICEF e as políticas de educação infantil no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Educação ) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

OLIVEIRA, M. E. M. de. **Consciência fonológica na educação infantil: uma**

prática voltada a acadêmicos de pedagogia. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Centro Universitário UNIVATES, Lajeado, 2015.

OLIVEIRA, F. M. A; MAIA, H. Escrita: aquisição ortográfica. In: MAIA, H. (Org.). **Neurociências e desenvolvimento cognitivo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011. (Coleção Neuroeducação – vol 2).

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PERTUZATTI, I; DICKMANN, I. **Uma visão panorâmica da LDB à BNCC: as políticas públicas de alfabetização, letramento e suas relações com a cultura corporal na Educação Física**. Motrivivência, v. 28, n.48, set. 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/Ana%20Paula/Downloads/44876-156475-1-PB%20(1).pdf> Acesso em: 03 jun. 2017.

QUEIROGA, B. Bons motivos para investirmos na Fonoaudiologia Educacional. In: QUEIROGA, B. A. M. de; ZORZI, J. L.; GARCIA, V. (Orgs.). **Fonoaudiologia Educacional: reflexões e relatos de experiências**. Brasília: Editora Kitron, 2015.

REIS, F. P. G. dos; CUNHA, D. de O. Políticas públicas e a educação infantil brasileira: problemas, embates e armadilhas. In: PIMENTA, C.A.M.; ALVES, C.P. (Orgs.). **Políticas públicas e desenvolvimento regional**. Campina Grande: Eduepb, 2010.

SANTOS, J. V. Base Nacional Comum Curricular – BNCC: documento determina currículo comum em todo o país para Educação Infantil e Ensinos Fundamental e Médio. **Revista do Instituto Humanitas da Unisinos**, OHU on-line, Ano XVII, n. 516, dez. 2017. Disponível em: < http://www.ihuonline.unisinos.br/media/pdf/IHUOnlineEdicao516.pdf>. Acesso em: 15 mar, 2018.

SARGIANI, R. de A. **Fases iniciais da aprendizagem da leitura e da escrita em português do Brasil**: efeitos dos fonemas, gestos articulatórios e sílabas na aquisição do mapeamento ortográfico. 2016. 213 f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano) - USP, Universidade de São Paulo: São Paulo, 2016.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação**: PUC-Campinas, Campinas, n. 24, p.7-16, jun. 2008.

\_\_\_\_\_. **Da nova LDB ao FUNDEB**: por uma política educacional. 4. ed.rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

\_\_\_\_\_. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**: significado, controvérsias e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2014.

SCHERER, A. P. R. **Consciência fonológica e explicitação do princípio alfabético: importância para o ensino da língua escrita**. 2008. 233 f. Tese (Doutorado em Letras) - PUC – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

\_\_\_\_\_. Consciência fonológica na alfabetização infantil. In: LAMPRECHT, R. R. et al (Orgs). **Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa**. 2. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2012.

SCHIFINO, R. S. Direito à creche: um estudo das lutas das mulheres operárias no município de Santo André. In: FINCO, D.; GOBBI, M. A.; FARIA, A. L. G. (Orgs.). **Creche e feminismos: desafios atuais para uma educação descolonizadora**. Campinas, SP: Edições Leituras Críticas; Associação de Leitura do Brasil – ALB; Fundação Carlos Chagas, 2015.

SCHLESENER, A.H. Gestão democrática da educação e os conselhos escolares. In: FERREIRA, N.S.C. (Org). **Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises**. Brasília: Liber, 2006.

SHIROMA, E. O.; et al. **Política educacional**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SILVA, E. L. da; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. rev. atual. Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVA, E. W. Políticas públicas e cultura democrática das classes populares. In: SCHÖNARDIE, P. A.; ANDRIOLI, L. A.; FRANTZ, W. (Orgs). **Educação popular e políticas públicas: reflexões a partir de diferentes lugares e olhares**. Ijuí: Ed. Ijuí, 2016.

SILVA, M. A. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Campinas, SP: Autores Associados, São Paulo: Fapesp, 2002.

\_\_\_\_\_. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. **Caderno CEDES**: Campinas, v. 23, n. 61, p. 283-301, dez. 2003. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ccedes/v23n61/a03v2361.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2018.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, a. 8, n. 16, p. 20-45, jul/dez. 2006.

SUDBRACK, E. M. COCCO, E. M. **Competição ou avaliação?: olimpíada brasileira de matemática das escolas públicas como avaliação em larga escala**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2015.

TRICHES, E. de F.; ARANDA, M. A. de M. A formulação da base nacional comum curricular (bncc) como ação da política educacional: breve levantamento bibliográfico (2014-2016). **Revista on-line de extensão e cultura**, Dourados, v. 3, n. 5. 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/Ana%20Paula/Downloads/6362-19128-1-SM%20(1).pdf>. Acesso em: 13 mar. 2018.

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

VESPOLI, A.C.T. **A consciência fonológica e o programa ler e escrever**. 2013. 175f. Dissertação (Mestrado em Ciência Humanas e Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas: Campinas, 2013.

VIEIRA, S. L. Políticas e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Recife, v. 23. n. 1. p. 53 – 69, jan./abr. 2007.

VIEIRA, S. L.; FARIAS, I. M. S. **Política educacional no Brasil**: introdução histórica. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2011.

WILLIAMS, E. M. O. **Escrita**: desafios para a política na Educação Infantil. 2008. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus: 2008.

ZORZI, Jaime. **Falando e escrevendo**: desenvolvimento e distúrbios da linguagem oral e escrita. Curitiba: Editora Melo, 2010.

\_\_\_\_\_. Educação: Questões para reflexão do fonoaudiólogo educacional frente aos desafios para ensinar a ler e escrever. In: QUEIROGA, B. A. M. de; ZORZI, J. L.; GARCIA, V. (Orgs.). **Fonoaudiologia Educacional**: reflexões e relatos de experiências. Brasília: Editora Kitron, 2015.

\_\_\_\_\_. **As letras falam**: metodologia para alfabetização. São Paulo: Phonics Editora, 2016.

ZWETSCH, P. dos S.; ANTUNES, J. Da ampliação da oferta ao acesso à educação infantil como direito para as crianças de 0 a 5 anos de idade. In: **Anais do IV Seminário da Associação Nacional de política e administração da educação**. Universidade do Oeste de Santa Catarina. Joaçaba, SC: Unoesc, 2016.