



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA SOCIEDADE
PROGRAMA DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS E DESENVOLVIMENTO REGIONAL
CURSO DE GESTÃO PÚBLICA E DESENVOLVIMENTO REGIONAL**

PAULA ESPERANÇA VIANA BENATHAR

**EDUCAÇÃO INFANTIL – QUALIDADE VERSUS FINANCIAMENTO: UM OLHAR
SOBRE A CMEI PAULO FREIRE EM SANTARÉM – PARÁ**

**SANTARÉM – PARÁ
2021**

PAULA ESPERANÇA VIANA BENATHAR

**EDUCAÇÃO INFANTIL – QUALIDADE VERSUS FINANCIAMENTO: UM OLHAR
SOBRE A CMEI PAULO FREIRE EM SANTARÉM – PARÁ**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Ciências da Sociedade – ICS, do curso de Gestão Pública e Desenvolvimento Regional da Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA como requisito para obtenção de grau de Bacharel. Orientadora Prof.^a Dr.^a Antônia do Socorro Pena da Gama.

**SANTARÉM – PARÁ
2021**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/ UFOPA

B456e Benathar, Paula Esperança Viana
Educação infantil – qualidade versus financiamento: um olhar sobre a CMEI Paulo Freire em Santarém - Pará. / Paula Esperança Viana Benathar. – Santarém, 2021.
70 p.: il.
Inclui bibliografias.

Orientadora: Antônia do Socorro Pena da Gama
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Sociedade, Programa de Ciências Econômicas e Desenvolvimento Regional, Curso de Gestão Pública e Desenvolvimento Regional.

1. Educação infantil. 2. Qualidade. 3. Financiamento. I. Gama, Antônia do Socorro Pena da, *orient.* II. Título.





CDD: 23 ed. 379.2098115



UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA SOCIEDADE
PROGRAMA DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS E DESENVOLVIMENTO REGIONAL
CURSO DE BACHARELADO EM GESTÃO PÚBLICA E DESENVOLVIMENTO REGIONAL

ATA DE DEFESA PÚBLICA DE MONOGRAFIA DO CURSO DE BACHARELADO EM GESTÃO PÚBLICA E DESENVOLVIMENTO REGIONAL

No vinte e sete do mês de agosto de dois mil e vinte e um, às nove horas e cinco minutos, realizou-se a Defesa Pública *on-line*, por meio da plataforma zoom link: <https://us02web.zoom.us/j/87352847045?pwd=NVVtRVBRWGgrY2VpYmNISVhKdzU3UT09> da Monografia da acadêmica Paula Esperança Viana Benathar, matrícula: 201600342, intitulada _ Educação Infantil: Qualidade Versus Financiamento - Um Olhar Sobre a CMEI Paulo Freire, em Stm - Pá., sob orientação da Professora Dra. Antonia do Socorro Pena da Gama que compôs a banca examinadora com as professoras Profa. Dra. Sinara Almeida da Costa e Profa. Ms Wandicleia Lopes de Sousa. A presidente fez a abertura do trabalho com a apresentação dos componentes da banca e da discente e atribuiu o tempo de vinte e cinco a trinta minutos para a apresentação do trabalho. Após a apresentação, seguiu-se a arguição e as respostas. Posteriormente, os membros da banca fizeram suas considerações finais passando a palavra para a discente que efetuou seus agradecimentos. A comissão reuniu-se e apresentou o parecer final com a nota nove. Nada mais havendo a tratar, eu, Professora Antonia do Socorro Pena da Gama, lavrei a presente ata que, após ser lida, será assinada pelos membros da banca.

Profª Dra. Antonia do Socorro Pena da Gama	Orientador(a)	
Profa. Dra. Sinara Almeida da Costa	Membro da banca	
Profa. Ms Wandicleia Lopes de Sousa	Membro da banca	
Paula Esperança Viana Benathar	Discente	

DEDICÁTORIA

Dedico esta vitória à minha família, que sempre me incentiva a buscar a realização de todas as minhas metas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que com seu amor, me encheu de esperança para alcançar meus sonhos, e realizar minhas conquistas.

Aos meus pais, Ney e Marcia, por me ensinarem a importância de correr atrás dos meus sonhos.

Ao meu esposo, João Bosco e minhas filhas, Rita, Yasmin e Ana Paula que me acompanham em todos os momentos de minha vida.

À minha orientadora Professora Socorro Pena, que com muita paciência, me auxiliou na construção deste estudo.

Aos colaboradores entrevistados, que sempre se disponibilizaram para me atender, quando solicitados, em especial à Coordenadora da Educação Infantil, Alyne Rodrigues.

E aos colegas de turma, por estes anos que contribuíram para a construção de nossa aprendizagem e o fortalecimento de nossa amizade.

A criança não é nem antiga nem moderna, não está antes nem depois, mas agora, atual, presente. Seu tempo não é linear nem evolutivo, nem genético, nem dialético, nem sequer narrativo. A criança é um presente inatual, intempestivo, uma figura do acontecimento. (Larrosa).

RESUMO

Este estudo teve como objetivo, verificar e analisar o financiamento da Educação Infantil, enquanto política pública destinada ao provimento da qualidade do processo de ensino, na CEMEI Paulo Freire, no município de Santarém-PA. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, documental e de campo, através de entrevistas com gestores e equipe técnica da CMEI Paulo Freire. Verificou-se que a Educação Infantil é uma prioridade para todas as crianças, tanto na alfabetização, como na socialização, através da convivência desta com outras crianças na sua faixa etária. Porém, para que a criança possa receber essa educação de qualidade, são necessários investimentos financeiros que viabilizem a construção de locais propícios para este fim. É neste contexto que o Governo Federal criou o FUNDEB, que é uma política de financiamento da educação infantil, amenizando as desigualdades que os Estados brasileiros enfrentam, especialmente na Região Norte, em que a grande maioria das cidades, tem PIB baixo, devido serem comunidades que subsistem da pesca e agricultura. Na CMEI Paulo Freire pode-se observar que o financiamento público tem oferecido um espaço para a aprendizagem das crianças de 0 a 4 anos, e com as mudanças ocorridas pela mudança do FUNDEB, acredita-se que esta instituição receberá maiores subsídios para desenvolver sua ação educativa junto a comunidade. Concluiu-se que apesar do financiamento disponibilizado pelo Governo ser mínimo, a instituição tem ofertado uma educação de qualidade aos seus alunos, devido ao grande esforço de sua gestora e professores, bem como da Coordenação Municipal de Educação Infantil, que buscam oferecer subsídios para que as crianças recebam todo o atendimento necessário para o seu desenvolvimento.

Palavras-Chave: Educação Infantil; Qualidade; Financiamento.

ABSTRACT

This study aimed to verify and analyze the financing of Early Childhood Education, as a public policy aimed at providing quality in the teaching process, at CEMEI Paulo Freire, in the city of Santarém-PA. The methodology used was bibliographical, documental and field research, through interviews with managers and technical staff of CMEI Paulo Freire. It was found that Early Childhood Education is a priority for all children, both in literacy and socialization, through the interaction of this with other children in their age group. However, in order for the child to receive this quality education, financial investments are necessary to enable the construction of suitable places for this purpose. It is in this context that the Federal Government created FUNDEB, which is a policy for financing early childhood education, alleviating the inequalities that Brazilian States face, especially in the North Region, where the vast majority of cities have low GDP, as they are communities subsistence from fisheries and agriculture. At CMEI Paulo Freire, it can be seen that public funding has provided a space for learning for children aged 0 to 4 years, and with the changes that occurred due to the change in FUNDEB, it is believed that this institution will receive greater subsidies to develop its action. education with the community. It was concluded that despite the funding provided by the Government being minimal, the institution has been offering quality education to its students, due to the great effort of its manager and teachers, as well as the Municipal Coordination of Early Childhood Education, who seek to provide subsidies so that children receive all the care necessary for their development.

Keywords: Early Childhood Education; Quality; Financing.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01: Histórico de atuação das coordenadoras da Educação Infantil em Santarém	49
Quadro 01: relação das UMEIs, e CMEIs urbanas e os bairros onde estão localizadas - 2020.	50
Figura 02 – CMEI Paulo Freire em Santarém	53

LISTA DE SIGLAS

- A.C. – Antes de Cristo
- ADCT – Ato das Disposições Constitucionais transitórias
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CF – Constituição Federal
- CME – Conselho Municipal de Educação
- CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- COEDI – Coordenação-Geral de Educação Infantil
- D.C. – Depois de Cristo
- DCNEIs – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
- ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil
- FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- FNE – Fórum nacional de Educação
- FPE – Fundo de Participação dos Estados e do Distrito Federal
- FPM – Fundo de Participação dos Municípios
- FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização de Profissionais da Educação
- FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério
- ICMS – Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- IPI – Imposto sobre Produtos Industrializados
- LBA – Lei Brasileira de Assistência
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC – Ministério da Educação
- MIEIB - Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
- PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PDDE – Projeto Dinheiro Direto na Escola
- PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

SEMTRAS – Secretaria Municipal de Assistência Social

UMEI – Unidade Municipal de Educação Infantil

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA	16
CAPÍTULO 3 – EDUCAÇÃO E PEDAGOGIA: DE ONDE VEM?	18
3.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEITO DE CRIANÇA E INFÂNCIA	26
3.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: UM BREVE HISTÓRICO	28
4. FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL, COM ÊNFASE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	36
4.1 PANORAMA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL	36
4.2 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE SANTARÉM	46
4.3 CARACTERIZAÇÃO DO CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL PAULO FREIRE E SEU FINANCIAMENTO	52
CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	63
REFERÊNCIA	65
APÊNDICE I	70

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO

A Educação Infantil proporciona à criança uma fase de descobertas essenciais para o seu desenvolvimento, principalmente nas áreas cognitiva, afetiva, linguística e psicomotora. Todavia, o direito a ter acesso à educação infantil só foi possibilitado a partir da Constituição Federal de 1988, em que passou a ser definida como dever do Estado e direito social das famílias e das crianças brasileiras.

Os 20 anos dedicados à docência na Educação Infantil, na rede privada de ensino em Santarém, desencadearam em mim um olhar, em primeiro lugar, repleto de afetividade, no que se refere ao convívio e contato com as crianças; e outro muito crítico em relação ao processo de ensino e aprendizagem ao qual as crianças são submetidas, levando em consideração a extraordinária capacidade cognitiva que essa etapa da vida possui e que deve ser estimulada, ao máximo, objetivando o melhor desempenho educacional ao longo de suas vidas.

A experiência supracitada também me permite observar a diferença de aprendizado que há entre alunos das redes particulares e públicas, levando-me ao questionamento do porquê isso ocorre. A princípio, imaginei que a falta de investimentos financeiros estatais impossibilitassem a implementação de políticas públicas que favorecessem o trabalho na base da educação, no caso, a Educação infantil. Indagação essa, que serviu embasamento para o desenvolvimento deste trabalho, o que vamos poder observar nos capítulos que seguem.

Ao longo dos 31 anos que sucederam a CF, a Educação Infantil foi reconhecida como direito da criança em muitos outros documentos, a citar: no Estatuto da Criança e do Adolescente - 1990; na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 1996; no Plano Nacional de Educação - 2014; e mais recentemente, na Base Nacional Comum Curricular - 2017. É importante ressaltar que nos dias atuais, o ensino no Brasil está centrado nestes últimos três documentos.

Segundo a LDB, em seu art. 29, “A educação Infantil, primeira etapa da educação básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade (atualmente 05 anos), em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da sociedade”.

O Plano Nacional de Educação publicado em 2014 traz mais efetivamente a proposta da construção de uma Base Nacional Comum, associada à fomentação da qualidade na educação (ABRAMOWICZ, CRUZ MORUZI, 2016). Em 2015, o

Ministério da Educação lança o documento preliminar da atual Base Nacional Comum Curricular - BNCC, que foi aprovada em 2017 e que se pauta na lógica da defesa de um projeto societário mais justo, com o intuito de fomentar a qualidade da Educação Básica (CAMPOS; BARBOSA, 2016).

Para a manutenção e o desenvolvimento do ensino, a Constituição Federal de 1988, destaca que, os municípios, assim como os estados e o Distrito Federal, têm de aplicar, no mínimo, 25% da receita resultante de impostos e de transferências (*caput* artigo 212). Este dispositivo ficou conhecido como vinculação, gerando o montante dos recursos que tem maior significância para o financiamento da educação municipal (BASSI, 2011). Em 2007, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização de Profissionais da Educação - FUNDEB, buscou-se basear o financiamento nos critérios de custo-aluno-qualidade, observando o nível de modalidade de ensino (DAVIES, 2012).

Apesar de instituído que os municípios receberiam recursos com base nas matrículas na Educação Infantil, existe uma grande desigualdade na distribuição desses valores, principalmente na Região Amazônica. Tal situação, traz muitas dificuldades para operacionalizar a Educação Infantil conforme é preconizada pelo Ministério da Educação, fazendo que, na maioria das CMEI's se não consiga ofertar todas as vantagens dessa modalidade ao seu alunado.

Partindo do exposto, busca-se evidenciar na CMEI Paulo Freire como se apresentam as políticas públicas para a educação infantil, e analisar em que medida o financiamento se revela efetivamente capaz de superar a questão da equidade e igualdade de ensino nas escolas, observando as possibilidades e os desafios propostos para que se concretize esse direito das crianças brasileiras em busca de uma educação de qualidade.

Segundo Róman e Torrecilla (2010), a importância que adquire o acesso das crianças a uma educação de infância de qualidade consiste em enfrentarem, mais bem preparados, os desafios dos processos de ensino do sistema formal. Assim e de acordo com o referido em um dos relatórios da UNESCO Educação para Todos, “uma atenção de qualidade dispensada às crianças nos primeiros anos da sua vida pode impulsionar o seu sucesso na vida escolar” (UNESCO, 2010: 46 apud Róman e Torrecilla (2010). Defendem ainda que para dar conta da qualidade na educação infantil deve ser analisado: a avaliação dos docentes e profissionais da educação pré-

escolar; a qualidade dos ambientes de aprendizagem; a disponibilidade, variedade e uso de materiais educativos; e o desenvolvimento integral das crianças.

Assim, se faz necessária uma análise da real viabilidade dos princípios de equidade e igualdade na CMEI Paulo Freire, levando em consideração os recursos destinados à esta etapa educativa, uma vez que cada espaço de educação apresenta características e peculiaridades que lhes são inerentes, o que, a nosso ver, poderia dificultar o alcance desse objetivo. Ainda mais se levarmos em consideração a educação pública, em uma cidade no meio da Amazônia, no Norte brasileiro, espaço que pode contemplar alunos das mais variadas modalidades de ensino e que podem ser ou estar vitimadas por questões sociais, econômicas e ou culturais.

A vigência da Educação Infantil no Brasil ocorre, ao longo dos anos, através de muitas lutas marcadas por altos e baixos, oscilando entre conquistas e perdas, em uma constante busca pela qualidade, utilizando-se dos princípios de equidade e igualdade educacional. Ocorre que, como qualquer política pública, a educação também depende de recursos financeiros para o pleno desenvolvimento de sua função. Como a educação infantil atende, atualmente, a crianças na faixa etária de 0 a 5 anos, em contextos sócio, econômicos e culturais distintos, suscita-nos o questionamento se os valores repassados pelo Governo para as instituições de ensino infantil são capazes de satisfazer suas necessidades proporcionando a qualidade na educação, com equidade e igualdade.

Este estudo tem por objetivo geral, verificar e analisar o financiamento da Educação Infantil, enquanto política pública destinada ao provimento da qualidade do processo de ensino, na CMEI Paulo Freire, no município de Santarém-PA. E específicos: Conceituar o papel da Educação Infantil na Educação brasileira. Verificar a política de repasse de verbas/financiamento para a Educação Infantil, em especial, para a CMEI Paulo Freire; Caracterizar a CMEI e descrever as principais atividades desenvolvidas em seu Projeto Político Pedagógico - PPP.

Para dar materialidade a estes objetivos, utilizou-se como metodologia, a pesquisa bibliográfica, realizada a partir o segundo semestre de 2019, em obras de autores consagrados e publicações científicas em periódicos eletrônicos. Também se utilizou pesquisa documental, a partir de 2020, e de campo, através de aplicação de entrevistas com gestores da SEMED e da CMEI Paulo Freire. Vale mencionar que o período de pandemia dificultou a busca e o acesso a documentos contábeis, como os referentes ao PDDE de anos anteriores.

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA

Este estudo foi realizado através do método indutivo, exploratório, descritivo e qualitativa.

O raciocínio indutivo, no qual, a generalização não deve ser buscada aprioristicamente, mas constatada a partir da observação de casos concretos suficientemente confirmadores dessa realidade, como sugere Gil (2019), o qual acrescenta, que o método indutivo.

Busca-se informações sobre o papel desempenhado pela Educação Infantil no Brasil; sobre o financiamento da educação infantil, particularmente as receitas e despesas destinadas à manutenção e ao seu desenvolvimento; sobre os critérios de igualdade educacional e equidade, que devem garantir a qualidade na educação; e sobre a educação infantil em Santarém. Por isso, este estudo possui objetivo exploratório.

As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. Habitualmente envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso. [...] Muitas vezes as pesquisas exploratórias constituem a primeira etapa de uma investigação mais ampla. (GIL, 2019, p. 51)

Pretende-se ainda, ainda, caracterizar a CMEI Paulo Freire, apresentar seu Projeto Político Pedagógico e apurar os valores recebidos do Governo. Dessa forma, apresentando pesquisa descritiva, as quais, destaca Gil (2019), têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis.

Para investigar os pontos acima assinalados, optamos pela pesquisa bibliográfica, partindo do Método Histórico, dada a necessidade de situar a Educação Infantil e o financiamento no “tempo e no espaço”, até chegar nos dias atuais. Segundo Gil (2019), é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas.

Complementarmente, consultou-se o Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação e os dados estatísticos sobre o Fundo de

Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), disponíveis na internet na página eletrônica do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Posteriormente, os dados e informações obtidos serão compilados e organizados em tabelas e gráficos.

Foi realizado também a análise de documentos sobre o atendimento de Educação infantil, assim como relatórios e registros contábeis dos recursos aplicados na Educação infantil do Município. Tal procedimento configura pesquisa documental, esta que se assemelha muito à pesquisa bibliográfica. Segundo Gil (2019), a pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa.

Também foi realizado a coleta de dados com visitas in loco na CMEI citada e na Secretaria de Educação da cidade de Santarém, que permitiram observar e conhecer a extensão e a forma da cobertura e de financiamento da educação infantil. Para tanto, utilizou-se a pesquisa de campo, caracterizada como:

[...] os estudos de campo procuram o aprofundamento das questões propostas [...]. Como consequência, o planejamento do estudo de campo apresenta maior flexibilidade, podendo ocorrer mesmo que seus objetivos sejam reformulados ao longo do processo de pesquisa. Outra distinção é a de que no estudo de campo estuda-se um único grupo ou comunidade em termos de sua estrutura social, ou seja, ressaltando a interação de seus componentes. Assim, o estudo de campo tende a utilizar mais técnicas de observação do que de interrogação. (GIL, 2019, p. 61)

Levando em consideração a complexidade e a importância do tema proposto, optamos por fazer um estudo de caso na CMEI Paulo Freire, caracterizado pelo “estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de delineamentos considerados”. (GIL, 2019, p. 57).

CAPÍTULO 3 – EDUCAÇÃO E PEDAGOGIA: DE ONDE VEM?

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. (BRANDÃO, 1985, p. 07)

No decorrer da apresentação deste estudo, os termos Educação e Pedagogia são recorrentes devido à escolha do tema. Aparentemente dois termos corriqueiros, dada a grande utilização e prática constante de tais hábitos, mas que devem ser explanados com clareza para que não haja dúvidas sobre seus conceitos e definições. Por isso, iremos agora, tentar delinear os entendimentos de alguns teóricos da área, bem como realizar uma breve explanação histórica sobre Educação e Pedagogia.

O conceito de educação sofreu influência do nativismo e do empirismo. O primeiro destaca a educação como desenvolver as potencialidades interiores do ser humano, o que cabe ao educador para exteriorizar; o segundo, expõe os conhecimentos adquiridos fora da escola (MARTINS, 2004).

De acordo com o dicionário de Língua Portuguesa, Educação é um substantivo feminino que pode significar: “1. O ato ou processo de educar (-se); 2. A aplicação dos métodos próprios para assegurar a formação e o desenvolvimento físico, intelectual e moral de um ser humano; pedagogia, didática, ensino”. (HOUAISS, 2009, p. 81)

Neste estudo, apropria-se de alguns capítulos dos estudos de Brandão (1981), de sua obra *O que é Educação*, por abordar, com maestria, estudos sobre a história da educação ao longo dos tempos.

De acordo com seus postulados, Brandão (1981) defende que, de tudo o que se discute sobre este tema, o que se pode afirmar é que não há uma forma única nem um único modelo de educação; afirma que a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; que o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante. Em mundos diversos, ela existe de forma diferente, acrescenta.

A educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, como ideia, como crença, aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou como vida. Ela pode existir imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o controle sobre o saber como armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos (BRANDÃO, 1981. p. 10).

Este autor afirma que, vista em seu voo mais livre, a educação é uma fração da experiência endoculturativa¹. Segundo ele, ela aparece sempre que há relações entre pessoas e intenções de ensinar-e-aprender. Intenções, por exemplo, de aos poucos "modelar" a criança, para conduzi-la a ser o "modelo" social de adolescente e, ao adolescente, para torná-lo mais adiante um jovem e, depois, um adulto. Os povos traduzem de alguma maneira esta transformação que a aquisição do saber deve operar. Ajudar a crescer, orientar a maturação, transformar em, tornar capaz, trabalhar sobre, domar, polir, criar, como um sujeito social, a obra, de que o homem natural é a matéria-prima (BRANDÃO, 1981).

A educação existe desde quando não havia escola, e por toda parte havia redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração à outra, onde ainda não havia sido sequer criada a possibilidade de algum modelo de ensino formal e centralizado. Em sua obra, *O que é Educação*, Brandão (1981) explica como ocorria o processo educacional em sociedades antigas como as indígenas, gregas e romanas, onde o espaço educacional ainda não era escolar, ele era o lugar da vida e do trabalho, ocorria em casa, no templo, na oficina, no barco, no mato, no quintal. Espaços que apenas reuniam pessoas e tipos de atividades e onde viver o fazer, fazia o saber.

Da família à comunidade, a educação existe difusa em todos os mundos sociais, entre as incontáveis práticas dos mistérios do aprender; primeiro, sem classes de alunos, sem livros e sem professores especialistas; mais adiante com escolas, salas, professores e métodos pedagógicos (BRANDÃO, 1981 p. 10).

Em seu capítulo, *Quando a escola é a aldeia*, Brandão (1981) cita os estudos de Radcliffe-Brown – um antropólogo inglês que participa da criação da moderna Antropologia Social – no qual expõe que, entre os andamaneses, um grupo tribal de ilhéus entre Burma e Sumatra, para se ajustar a criança à sua comunidade “é preciso que ela seja educada”. Este processo consiste na educação que a criança e o adolescente recebe durante a sua vida, através da aprendizagem da fabricação do arco e flecha, da caça, e outras atividades. Insere-se nesse processo também, a aquisição de sentimentos e as disposições emocionais, que servem de regulação de

¹ É o processo de aprendizagem dos saberes, crenças e hábitos de uma cultura. (BRANDÃO, 1981, p. 23)

sua conduta dentro da sociedade tribal, e no contato com os membros da tribo, além da aquisição das regras sociais de moralidade.

Nesse tipo de grupos sociais, a sabedoria acumulada não 'dá aulas' e os alunos, que são todos os que aprendem, 'não aprendem na escola'. Tudo o que se sabe aos poucos se adquire por viver muitas e diferentes situações de trocas entre pessoas, com o corpo, com a consciência, com o corpo-e-a-consciência (BRANDÃO, 1981). Este autor acrescenta que, as pessoas convivem umas com as outras e o saber flui, pelos atos de quem sabe-e-faz, para quem não-sabe-e-aprende. Mesmo quando os adultos encorajam e guiam os momentos e situações de aprender de crianças e adolescentes, são raros os tempos especialmente reservados apenas para o ato de ensinar.

Analisando as relações tribais, a criança aprende desde pequena a conhecer a natureza, sendo guiadas pelos adultos para aprender como relacionar-se com a flora e a fauna da região. Essas consideradas também situações de aprendizagem. Visto que a criança está vendo, entendendo, imitando e aprendendo com a sabedoria que os mais velhos lhes repassam. Émile Durkheim, um dos principais sociólogos da educação, explica isto da seguinte maneira:

Sob regime tribal, a característica essencial da educação reside no fato de ser difusa e administrada indistintamente por todos os elementos do clã. Não há mestres determinados, nem inspetores especiais para a formação da juventude: esses papéis são desempenhados por todos os anciãos e pelo conjunto das gerações anteriores. (ÉMILE DURKHEIM apud BRANDÃO, 1981, p. 17).

O autor ressalta que todas as comunidades humanas, de qualquer tipo, mesmo que não haja divisão social do trabalho entre classes desiguais, em que não haja exercício de poder centralizado por uma classe como um Estado, existe educação mesmo que não haja escola, existindo aprendizagem mesmo que não exista ensino especializado e formal.

Esclarece, ainda, que o formato de educação que existe hoje, surgiu na Grécia, seguindo para Roma, passando pelos espartanos, atenienses e romanos. Foi destes povos que derivou o sistema de ensino atual. (BRANDÃO, 1981)

No capítulo intitulado *Pedagogos, mestres-escola e sofistas*, Brandão (1981) elucida que a primeira educação que houve em Atenas e Esparta era realizada através de exercícios coletivos da vida, enfocando todas as pessoas que viviam na

comunidade. Porém, com a criação da sociedade em estruturas que se opunha os indivíduos livres e escravos, entre nobres e plebeus, a educação aos meninos nobres, que participavam da elite guerreira era melhor organizada, que depois também foi conferida a elite togada. Por muitos séculos, os plebeus não tiveram direito a escola.

Segundo o autor, a educação na Grécia era realizada fora da residência, a partir dos sete anos da criança. Antes desse período, a criança convivia com a mãe e os escravos domésticos. Depois dos sete, passava a receber educação do mestre-escola, até os catorze anos. A educação recebida pelo jovem aristocrata provinha do trabalho de um ou de poucos mestres que o acompanhavam por anos, como se pode observar pela história de Alexandre, o grande, que teve Aristóteles por mestre.

Brandão (1981) destaca ainda que, durante muitos séculos os "pobres" da Grécia recebem educação nas oficinas e nos campos de lavoura e pastoreio, isto é, eram ensinados a trabalhar nos serviços considerados mais humildes. Já os meninos "ricos" eram enviados para acampamentos ou recebiam educação dos velhos mestres. Assim, pode-se observar que a educação fora do lar e da oficina era particular e restrita a poucas pessoas.

A escola aberta, de acesso livre a todos meninos da cidade estado só irá surgir após a democratização da cultura e da participação na vida pública, que propiciou a democratização do saber. Somente por volta de 600 a.C. é que surge a escola primária em Atenas, além das "lojas de ensinar", que funcionavam no próprio mercado. Neste local, um mestre-escola, como pouco chance de conseguir dinheiro de outra maneira, lecionava as primeiras letras e contas às crianças (BRANDÃO, 1981). Sobre os alunos, Brandão destaca que

Só depois da invenção da escola de primeiras letras é que o seu estudo é pouco a pouco incorporado à educação dos meninos nobres. (...) O menino escravo, que aprende com o trabalho a que o obrigam, não chega sequer a esta escola. O menino livre e plebeu em geral para nela. O menino livre e nobre passa por ela depressa em direção aos lugares e aos graus onde a educação grega forma de fato o seu modelo de "adulto educado". (BRANDÃO, 1981, p. 39)

Após várias mudanças na Grécia, a educação clássica deixa de ser privada, para se tornar uma responsabilidade do Estado, tornando-se assim, uma educação pública (BRANDÃO, 1981). Um dos maiores defensores da educação pública é Aristóteles que luta por legislações que regulem os direitos e controlem a oferta da educação para toda população grega. Com as conquistas realizadas por Alexandre

Magno, a escola grega é espalhada pelo mundo, como forma de impedir que se perca a cultura grega devido a distância da pátria de origem, através da inserção da cultura e saberes dos povos vencidos.

Brandão (1981) relata no capítulo *A educação que Roma fez, e o que ela ensina*, que a educação em Roma, em seus primórdios, assim como de outras nações, é comunitária, difundindo-se em todo meio social romano.

Para o autor, em Roma, mais ainda do que na Grécia, a educação infantil era uma tarefa da família. No período que se ampliou o poder romano, essa educação foi lentamente voltada para as tradições consagradas da cultura, servindo de consagração da tradição quase venerada do modo camponês de vida, que era simples e austero. A criança recebia educação em casa, dos mais velhos, que somente lhe ensinavam a preservar os valores do mundo dos seus antepassados.

Ao contrário de Atenas, o início da formação física e intelectual do cidadão romano não tem um início documentado, pois seus habitantes se ocupavam em pensar, governar e guerrear. “A educação de uma comunidade dedicada ao trabalho com a terra foi durante séculos uma formação do homem para o trabalho e a vida, para a cidadania da comunidade igualada pelo trabalho” (BRANDÃO, 1981, p. 49).

Os romanos enriqueceram com os excedentes da terra e das pilhagens de outros povos, mas continuaram a se opor a classes sociais e a invenção do Estado, todavia eram a favor da criança ser entregue para receber uma educação estatal, militarizada e fora do lar, em tenra idade. Para os romanos, tanto os pobres como os nobres deveriam receber seus primeiros ensinamentos de seus pais.

Mesmo os mais ricos, senhores de escravos, não entregam a um servo-pedagogo ou a uma governanta o cuidado dos filhos. Quando o menino completa, aos 7 anos, o aprendizado cheio de afeição que recebe da mãe, ele passa para o pai, que não divide sequer com o mestre-escola o direito de educá-lo, ou seja, de formar a sua consciência segundo os preceitos das crenças e valores da classe e da sociedade. (BRANDÃO, 1981, p. 50)

Percebe-se que em Roma, a intenção era prolongar o poder socializador do cidadão através da família, de forma que a sociedade civil se torne um modelo para a primeira educação da criança. Neste contexto, a educação romana tinha por modelo ideal o ancestral da família, e depois, a comunidade.

Brandão (1981) afirma que, quando uma nobreza romana enriquecida com a agricultura e o saque abandona o trabalho da terra pelo da política, e cria as regras

do Império de que se serve, aquele primitivo saber comunitário divide-se e força a separação de tipos, níveis e agências de educação. Quando há livres e escravos, senhores e servos, começa a haver um modelo de educação para cada um, e limites entre um modelo e outro.

Neste contexto, a educação para de ser um ensino para formar pastores, artífices e lavradores, e nas suas formas mais elaboradas, para preparar o futuro guerreiro, funcionário imperial e os dirigentes do império, para formar todos os cidadãos romanos. Brandão (1981) discorre que o sistema comunitário de base pedagógica familiar compete com os outros tipos de educação, e isso leva a uma oposição entre a forma de ensinar utilizados dos pais, dos mestres-pedagogos que convivem com os educandos e os acompanham, prolongando com eles o saber que forma a consciência e que é a sabedoria; e o ensino de instruir, do mestre-escola que monta no mercado a loja de ensino e vende o saber de ler-e-contar como uma mercadoria.

O autor acrescenta que somente depois do advento do Cristianismo, por volta do século IV d.C., é que surge e se espalha por todo o Império a *schola* pública, mantida pelos cofres dos municípios, Brandão (1981). Nos tempos do domínio de Augusto e de Tibério, a criança, educada em casa pelos pais, aprendia depois dos 7 anos as primeiras letras na escola (loja de ensino) do *ludimagister*. Aos 12 anos ela estava pronta para frequentar a escola do *grammaticus* e, a partir dos 16, a do *lector*. Na sua forma mais simples, esta é a estrutura de educação que herdamos e conservamos até hoje.

Todavia, a pedagogia difere dessas definições, conforme se observa nos estudos, como de Ghiraldelli Júnior (1987), relatando que a pedagogia está relacionada aos meios de ensino, aos procedimentos para que alguém tenha acesso a um determinado conhecimento de modo a aproveitá-lo da melhor maneira possível.

Na Grécia Antiga o *paidagogo* era o condutor da criança. No mundo grego Clássico, esse indivíduo conduzia a criança até o local de ensino das primeiras letras e ao local da ginástica e exercícios físicos. O pedagogo era um escravo ou serviçal, diferentemente da atualidade, em que este profissional lida com os meios intelectuais e técnicos, favorecendo o ensino e a aprendizagem.

Em linhas gerais, para Vianna (2006), a Educação, em sentido amplo, representa tudo aquilo que pode ser feito para desenvolver o ser humano e, no sentido estrito, representa a instrução e o desenvolvimento de competências e habilidades.

Atualmente, o processo de ensino-aprendizagem e a prática escolar sujeitam-se a condicionantes de ordem sociopolítica, implicando diferentes concepções de homem e sociedade, o que gera diferentes tendências para a escola e a aprendizagem. Desta forma, a forma como os educadores realizam seu trabalho em sala de aula recebem influência dessas tendências pedagógicas, tanto direta como indiretamente. Há de se ressaltar que essas tendências pedagógicas são o norte para a prática educacional, influenciadas pelo momento histórico da sociedade. Segundo Luckesi (2007, 1990) as diversas “teorias filosóficas pretenderam dar conta da compreensão e da orientação da prática educacional em diversos momentos e circunstâncias da história humana”.

De acordo com os estudos de Libâneo (1985) constata-se que, utilizando como critério a posição que adotam em relação aos condicionantes sociopolíticos da escola, as tendências pedagógicas foram classificadas em liberais e progressistas. Nas quais, a Pedagogia liberal se subdivide em Tradicional, renovada progressista, renovada não-diretiva e tecnicista. E a Pedagogia progressista se subdivide libertadora, mais conhecida como pedagogia de Paulo Freire, a libertária, que reúne os defensores da autogestão pedagógica; e a crítico-social dos conteúdos que, diferentemente das anteriores, acentua a primazia dos conteúdos no seu confronto com as realidades sociais. Sobre as tendências, Libâneo acrescenta que:

É necessário esclarecer que as tendências não aparecem em sua forma pura, nem sempre, são mutuamente exclusivas, nem conseguem captar toda a riqueza da prática escolar. São, aliás, as limitações de qualquer tentativa de classificação. De qualquer modo, a classificação e descrição das tendências poderão funcionar como instrumento de análise para o professor avaliar sua prática de sala de aula (LIBÂNEO, 1985, p.05).

Segundo Libâneo (1985), a pedagogia liberal defende que a função da escola está na preparação dos indivíduos para desempenhar seus papéis sociais, conforme suas aptidões individuais. Neste contexto, o indivíduo adapta-se aos valores e normas vigentes, dentro da sociedade de classe, no decorrer do desenvolvimento da cultura individual. Enfatizando o aspecto cultural, as diferenças entre as classes sociais são pouco consideradas, embora a escola busque disseminar a ideia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições.

Ao contrário das tendências liberais, o autor esclarece que a pedagogia progressista designa as tendências que, partindo de uma análise crítica das

realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação. No contexto das lutas de classes, as tendências progressistas fazem a análise crítica do sistema capitalista, assumindo o compromisso de transformação da sociedade.

Os estudos de Silva (2000) esclarecem que, a partir da LDB 9.394/96, principalmente com as difusões das ideias de Piaget, Vygotsky e Wallon, numa perspectiva social histórica, as teorias progressistas buscam uma aproximação com modernas correntes do ensino da língua que consideram a linguagem como forma de atuação sobre o homem e o mundo, ou seja, como processo de interação verbal, que constitui a sua realidade fundamental.

As tendências pedagógicas das Teorias progressistas merecem atenção nessa pesquisa por serem mencionadas nos capítulos seguintes, por isso a necessidade de diferenciá-las para melhor entendimento da intencionalidade de abordagem e alcance cognitivo de cada uma delas.

Libâneo (1985) esclarece que as versões libertadora e libertária, da teoria progressista, têm em comum o antiautoritaríssimo, a valorização da experiência vivida como base da relação educativa e a ideia de autogestão pedagógica. Em função disso, dão mais valor ao processo de aprendizagem grupal (participação em discussões, assembleias, votações) do que aos conteúdos de ensino. Como decorrência, a prática educativa somente faz sentido numa prática social junto ao povo, razão pela qual preferem as modalidades de educação popular "não-formal".

De acordo com os estudos de Libâneo (1985), não é próprio da pedagogia libertadora falar em ensino escolar, pois sua marca é a atuação "não-formal". Entretanto, professores e educadores engajados no ensino escolar vêm adotando pressupostos dessa pedagogia. Para essa teoria, tanto a educação tradicional, denominada "bancária" - que visa apenas depositar informações sobre o aluno -, quanto a educação renovada - que pretende uma libertação psicológica individual - são domesticadoras, pois, entende que, em nada contribuem para desvelar a realidade social de opressão.

O autor acrescenta que, nesta teoria, os conteúdos de ensino - denominados "temas geradores", são extraídos da problematização da prática de vida dos educandos. Os conteúdos tradicionais são recusados porque entende que cada pessoa, cada grupo envolvido na ação pedagógica dispõe em si próprios, ainda que de forma rudimentar, dos conteúdos necessários dos quais se parte. Aqui, o

importante não é a transmissão de conteúdos específicos, mas despertar uma nova forma da relação com a experiência vivida. A transmissão de conteúdos estruturados a partir de fora é considerada como "invasão cultural" ou "depósito de informação", porque não emerge do saber popular (LIBÂNEO, 1985, p. 10).

É válido ressaltar que Paulo Freire, o inspirador e mentor da pedagogia libertadora, em nenhum momento, deixa de mencionar o caráter essencialmente político de sua pedagogia, o que, segundo suas próprias palavras, impede que ela seja posta em prática, em termos sistemáticos, nas instituições oficiais, antes da transformação da sociedade. Daí porque sua atuação se dá mais a nível da educação extraescolar (LIBÂNEO, 1985, p.10). No entanto, tal fato não tem impedido que seus pressupostos sejam adotados e aplicados por numerosos professores, estes, que são considerados animadores que, por princípio, devem "descer" ao nível dos alunos, adaptando-se às suas características e ao desenvolvimento próprio de cada grupo.

Por outro lado, acrescenta o autor supracitado, a Tendência da pedagogia crítico-social dos conteúdos propõe uma síntese superada a da pedagogia tradicional e renovada, valorizando a ação pedagógica enquanto inserida na prática social concreta. Entende a escola como mediação entre o individual e o social, exercendo aí a articulação entre a transmissão dos conteúdos e a assimilação ativa por parte de um aluno concreto (inserido num contexto de relações sociais); dessa articulação resulta o saber criticamente reelaborado.

Os métodos de uma pedagogia crítico-social dos conteúdos, acrescenta Libâneo (1985) não partem, então, de um saber artificial, depositado a partir de fora, nem do saber espontâneo, mas de uma relação direta com a experiência do aluno, confrontada com o saber e relaciona a prática vivida pelos alunos com os conteúdos propostos pelo professor, momento em que se dará a "ruptura" em relação à experiência pouco elaborada.

3.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEITO DE CRIANÇA E INFÂNCIA

Antes de adentrar no tema ora proposto, faz-se necessário apresentar uma breve definição dos conceitos de "criança" e de "infantil", para que se possa situar adequadamente na abordagem a que se escolheu e, da mesma forma, entender a necessidade da submissão, desta etapa da vida, ao processo de educação.

De acordo com os estudos de Nascimento et. al. (2008), apenas no século 17 surge, nas classes dominantes, a primeira concepção real de infância, observando-se os movimentos dependentes dos bebês. A partir de então, o adulto começou a se preocupar com a criança, visualizando como um ser dependente e fraco, surgindo assim, a ideia de que esta etapa da vida necessita de proteção (NASCIMENTO et al. 2008)

Com base nestes estudos, para ultrapassar esta fase da vida, é necessário que o indivíduo deixasse de ser tão dependente, surgindo assim, a palavra infância para designar a primeira fase de vida: a idade da necessidade de proteção, concepção que ainda se utiliza até os tempos atuais.

No período da Idade Média, as crianças e adultos compartilhavam os mesmos lugares e situações, tanto na vida doméstica, como no trabalho ou no lazer. A sociedade medieval não estabelecia divisão territorial e de atividades tendo por base a idade dos indivíduos, não havendo sentimento de infância ou representação elaborada dessa fase da vida (ARIÉS, 1973 apud NASCIMENTO et al. 2008).

Dessa forma, destaca Nascimento et.al (2008), foi durante o século 17 que se generalizou o hábito de pintar nos objetos e na mobília uma data solene para a família. Pode-se afirmar que foi na Idade Média que as “Idades da Vida” começaram a ter importância. Nesse período, então, existiam seis etapas de vida. As três primeiras, que correspondem à 1ª idade (nascimento-7 anos), 2ª idade (7-14 anos) e 3ª idade (14-21 anos), eram etapas não valorizadas pela sociedade. Somente a partir da 4ª idade, a juventude (21-45 anos), as pessoas começavam a ser reconhecidas socialmente. Ainda existiam a 5ª idade (a senectude), considerando a pessoa que não era velha, mas que já tinha passado da juventude; e a 6ª idade (a velhice), dos 60 anos em diante até a morte. Tais etapas alimentavam, desde essa época, a ideia de uma vida dividida em fases (ARIÉS, 1973, apud NASCIMENTO et.al. 2008).

Com o surgimento dessa percepção de proteção, amparo e dependência da criança é que surge a infância. Para que esses indivíduos se tornassem adultos socialmente aceitos, era necessário que as crianças recebessem cuidados, e uma disciplina rígida (LEVIN, 1997).

Para os estudiosos da época, a criança era um ser irracional, sendo incapaz de se movimentar com sobriedade e com coerência no mundo. Neste enfoque, via-se a infância como uma fase que precisava de disciplina, buscando também difundir a cultura existente. Passou-se a submeter o corpo da criança de várias formas, o que,

na época, era considerado necessário para controlar os seus movimentos, bem como para exercer uma fiscalização efetiva sobre o pequeno ser (NASCIMENTO et.al 2008).

No que se refere à relação de dependência desta etapa com processo educacional, nos apropriamos das palavras de Kohan (2004), que diz que a infância é uma etapa da vida, a primeira, o começo, que adquire sentido em função de sua projeção no tempo: o ser humano está pensando como um ser em desenvolvimento. Diz que, a intervenção educacional tem um papel preponderante nessa linha contínua. Ela se torna desejável e necessária na medida em que as crianças não têm um ser definido: elas são, sobretudo, possibilidade, potencialidade: elas serão o que devem ser. Dessa forma, a educação terá a marca de uma normativa estética, ética e política para o bem dos que atualmente habitam a infância, para assegurar seu futuro e fazê-los partícipes de um mundo mais belo, melhor. “A infância é o material dos sonhos políticos a realizar. A educação é o instrumento para realizar tais sonhos” (KOHAN, 2004, p. 02).

3.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: UM BREVE HISTÓRICO

A preocupação com a educação das crianças no Brasil e em outros lugares do mundo surgiu a partir do século 19 (NASCIMENTO et. al. 2008). Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), o atendimento institucional à criança pequena, tem apresentado concepções bastante divergentes no que se refere à sua finalidade social, visto que a maioria das instituições surgiram com o objetivo de atender com exclusividade às crianças de baixa renda.

De acordo com esse Referencial (BRASIL, 1998), o uso de creches e de programas pré-escolares foi utilizado como estratégia para combater a pobreza, além de buscar solucionar problemas ligados à sobrevivência das crianças, servindo como justificativa para atendimentos de baixo custo, com aplicações orçamentárias insuficientes, escassez de recursos materiais; precariedade de instalações; formação insuficiente de seus profissionais e alta proporção de crianças por adultos.

Nesse contexto, afirma-se que o direito das crianças à educação infantil, no Brasil, é uma conquista datada da segunda metade do século XX, como resposta a ampla mobilização social, em que se buscou retirar a infância e a sua educação da

esfera da assistência social, inserindo-a na esfera da educação (KISHIMOTO, 1999, apud BRAGA; LOPES, 2016, p.162).

Para essa conquista, a Educação Infantil como direito social, como política pública educativa, passou por um intenso e longo processo de lutas, no qual os movimentos sociais, sobretudo os feministas, foram os grandes protagonistas (CAMPOS; BARBOSA, 2015). “As feministas colocaram a creche no campo dos direitos das crianças pequenas. Assim, a creche e, mais do que isso, as crianças começam a ganhar status de política pública” (TELES, 1993, p. 5). Por isso, a discussão referente à consolidação do direito das crianças pequenas à educação em instituições específicas para esse fim vai além das discussões educativas (TELES, 1993).

Analisando o percurso da educação infantil no Brasil, Teles (1993) enfatiza que é necessário considerar tanto as práticas e conhecimentos como também os movimentos sociais que viabilizaram o surgimento das creches, uma necessidade das mães trabalhadoras de fábricas, que buscaram uma forma de que suas crianças tivessem um atendimento enquanto as mesmas estavam em seu local de trabalho, dentro da seara trabalhista, além das feministas que defendiam a desnaturalização da maternidade e a ideia de que as mulheres devem ser as cuidadoras da família.

Paschoal e Machado (2009) destacam que as escolas infantis no Brasil foram evoluindo, mudando suas funções que eram vinculadas ao assistencialismo, custódia e privação cultural, para ter a função educativa. Além dessas mudanças, também houve avanço na legislação, reconhecendo a criança como cidadã, e sujeito de direitos.

A partir da década de 1975, com a atuação do Ministério da Educação e Cultura, houve a preconização da Coordenação de Educação Pré-Escolar, e em 1977, criou-se o Projeto Casulo, visando atender crianças de 0 a 6 anos de idade. Com a instituição deste projeto, as mães tiveram então o tempo hábil para estarem ingressando no mercado de trabalho. (SANTOS et.al., 2016),

Já na década de oitenta, Paschoal e Machado (2009) salientam que, diferentes setores da sociedade, como organizações não-governamentais, pesquisadores na área da infância, comunidade acadêmica, população civil e outros, uniram forças com o objetivo de sensibilizar a sociedade sobre o direito da criança a uma educação de qualidade desde o nascimento.

As crianças precisam criar, construir e desconstruir, precisam de espaços com areia, água, terra, objetos variados, brinquedos, livros, jornais, revistas, discos, panos, cartazes, e também espaços cujo objetivo é a experiência com a cultura, a arte e a ciência (KRAMER, 1999, p. 03).

As análises de trajetória da pesquisa em educação infantil realizadas por Rocha e Buss-Simão (2013) demonstram um significativo avanço em relação aos diálogos disciplinares e teóricos, no que se refere a pedagogia da infância, ou melhor, de uma ciência da educação que enfoca os processos educativos envolvendo as crianças, negando as análises que as viam como indivíduos isolados social e culturalmente.

Somente a partir da Constituição Federal de 1988 que as creches, que antes eram vinculadas à assistência social, se tornaram responsabilidade da área da educação, tendo como orientação o princípio de que as instituições que atendem crianças, não devem somente cuidar, mas também devem desenvolver um trabalho educacional (PASCHOAL e MACHADO, 2009).

No Brasil, creche e pré-escola são diferenciadas ora pela idade das crianças - (a creche atende crianças de 0 a 3 anos e a pré-escola de 4 a 6); ora pelo modo de funcionamento (a creche teria atuação em horário integral e a pré-escola meio período); ora pela instância administrativa a que se vincula (a creche se subordinaria às instituições médicas ou assistenciais, a pré-escola à educação). A partir de meados dos anos 80, os movimentos em defesa das populações infantis com vistas à Constituinte e à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, vêm usando a expressão "educação da criança de 0 a 6 anos" ou "educação infantil" para designar o trabalho em creches e pré-escolas, expressões que se consolidaram em documentos oficiais. (KRAMER, 1999)

Desta forma, considera-se que tanto as creches como as pré-escolas são modalidades de educação infantil. Nestes estabelecimentos, é realizado um trabalho de caráter educativo, que garante assistência, alimentação, saúde e segurança, ofertando condições materiais e humanas trazendo benefícios sociais e culturais para as crianças. Atualmente, essas nomenclaturas se tornaram ambíguas, visto que se vê a creche como espaço para crianças de 0 a 3 anos, e pré-escola para crianças de 4 a 6 anos, podendo atender em meio período ou horário integral, tendo por responsável a instância educacional pública. (KRAMER, 1999)

Dias (2005, p. 23), entende que a educação infantil é

[...] lugar por excelência de sistematização dos elementos educativos indispensáveis à disponibilização dos mecanismos intencionais de socialização, capaz de oferecer à criança pequena as condições de interação e integração ao mundo que a cerca.

Após dois anos da Constituição Federal ser promulgada, criou-se o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. A criação do ECA teve por intuito garantir a proteção integral da criança e do adolescente, aumentando o zelo e a responsabilidade do Estado e da sociedade para com esses indivíduos. Visto que o ECA clarifica o dever do Estado, da família e da comunidade para assegurar a efetivação dos direitos da criança e do adolescente, havendo punição em caso de negligência desses direitos. (SANTOS et al. 2016)

Dias e Amorim (2012) esclarecem que estudos, objetivando construir um paradigma norteador do projeto de Educação Infantil do país, vinculados à necessidade de implementação das diretrizes estabelecidas pela Política Nacional de Educação Infantil, ocorrem desde 1994. Segundo as autoras, a Coordenação-Geral de Educação Infantil (COEDI) e o Ministério da Educação (MEC) desenvolveram o Projeto “Análise de propostas pedagógicas e curriculares em educação infantil”.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – (LDB), ao tratar da composição dos níveis escolares, definiu a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, com atendimento a crianças de 0 a 6 anos (atualmente 05 anos). Segundo a lei, as creches e a pré-escola são serviços que devem ser oferecidos para crianças de 0 a 3 e crianças de 4 a 6 anos, respectivamente, complementando a ação da família e da comunidade. As creches e a pré-escola devem ser consideradas instituições educacionais. A LDB/1996 determinou, dentre outros, que todos os serviços de atendimento educacional para a primeira infância fossem integrados ao sistema educacional e que as políticas para este segmento fossem coordenadas pela área educacional.

Kramer (2011) relata que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) afirmam que educação e cuidado são direitos delas antes mesmo de seu nascimento. O atendimento a essa população deve ocorrer em creches, as quais, para além de um caráter assistencialista e higienista, devem orientar-se por uma perspectiva educativa e ter como foco a interação e a brincadeira.

Atendendo às exigências legais e pedagógicas, foi elaborado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil em 1998, com o objetivo de auxiliar as Instituições Infantis na realização das atividades curriculares educativas incorporando a estas, o educar e os cuidados essenciais das crianças e suas brincadeiras. O Referencial aponta metas de qualidade que contribuem para o desenvolvimento integral das crianças e de suas identidades, focando o objetivo socializador dessa faixa etária, em espaços que propiciem o acesso e a ampliação dos conhecimentos da realidade social e cultural.

Unindo forças, nessa luta em favor dos direitos à Educação Infantil, há também o MIEIB - Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil, constituído por 26 Fóruns Estaduais de Educação Infantil e 01 Fórum de Educação Infantil no Distrito Federal, o qual apresenta enquanto bandeiras de luta: a efetivação dos direitos fundamentais das crianças de 0 a 6 anos (Constituição Federal, ECA, LDB, DCNEI, dentre outras); o entendimento de que a educação infantil tem especificidade própria e cumpre duas funções indispensáveis e indissociáveis: educar e cuidar; a compreensão da educação infantil enquanto campo de conhecimento e de política pública intersetorial, interdisciplinar, multidimensional e em permanente evolução.

Paschoal e Machado (2009) discorrem que houve um grande avanço referente aos direitos da criança pequena, visto que a educação infantil é considerada a primeira etapa da Educação Básica, porém, por não ser obrigatória, ainda é um direito da criança, objetivando proporcionar condições adequadas para o desenvolvimento do bem-estar infantil, como o desenvolvimento físico, motor, emocional, social, intelectual e a ampliação de suas experiências.

Diante dessa perspectiva, as autoras supracitadas destacam três importantes objetivos, que devem, necessariamente, coroar essa nova modalidade educacional: o primeiro, refere-se ao objetivo social, que está associado à questão da mulher enquanto participante da vida social, econômica, cultural e política; o segundo, evidencia um objetivo mais educativo, que é organizado para promover a construção de novos conhecimentos e habilidades da criança; e, por fim, o terceiro, o qual traz conotações políticas, associado à formação da cidadania infantil, em que, por meio deste, a criança tem o direito de falar e de ouvir, de colaborar e de respeitar e ser respeitada pelos outros (DIDONET, 2001, apud PASCHOAL e MACHADO, 2009).

Corrêa (2011) discorre sobre os desafios à concretização do direito de todas as crianças brasileiras a uma educação infantil de qualidade, evidenciando que as

políticas públicas para essa modalidade de educação ainda não estão totalmente efetivadas, visto que toda política pública depende de três elementos essenciais: norma de caráter mandatória, financiamento e fiscalização, para sustentar sua aplicação. No caso de haver falta de um destes três elementos, há um risco de não se responder plenamente às demandas que originaram determinada política.

Quanto à fiscalização, a autora assegura que, na época de sua pesquisa (2011), praticamente não funcionava: os sistemas municipais de educação a quem caberia a fiscalização de todas as instituições de educação infantil, públicas e privadas, mal conseguiam acompanhar as escolas de sua própria rede, faltando-lhes recursos para a estrutura física e contratação de pessoal para supervisão.

As normas de caráter mandatório, por sua vez, estão expressas em nossa legislação e nos mais variados documentos oficiais produzidos após a CF/88. Assim, tem-se claramente muitas normas estabelecidas para a educação infantil. Foram propostos planos com tempos determinados para dar conta dos problemas educacionais, estabelecendo-se prazos. O Plano Nacional de Educação (PNE), por exemplo, ancorado na legislação brasileira e nos movimentos da sociedade civil, apareceu na CF de 1988, que, em seu artigo 214, diz que a lei estabelecerá o Plano Nacional de Educação, de duração plurianual. Também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBD), de 1996 (Lei n. 9.394/96), determinara que a União, no prazo de um ano, a partir da publicação desta Lei, encaminhasse ao Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (AGUIAR 2010). Não se pode deixar de mencionar ainda, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, criada a partir da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, visando fixar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil em prol do desenvolvimento da criança.

Como o Plano Nacional de Educação – PNE, com metas para serem alcançadas em 10 anos, não foi considerado suficiente, pois as metas nunca se cumpriam dentro do prazo, surgiu então o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, importante estratégia de planejamento para a educação do país que visa a qualidade da educação. Daí a escola passar a funcionar em função do PDE e todos os seus programas. Diante disso, surge o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), que traz outros programas e avaliações.

Nesse contexto, surge hodiernamente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento contendo os objetivos de aprendizagem esperados para todos os estudantes em cada ano letivo, o qual pretende substituir os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). A até então última versão da BNCC foi homologada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em 20 de dezembro de 2017, contendo estratégias para atingir metas na educação em discussão acerca de direitos e objetivos de aprendizagem e Desenvolvimento, mas é o Plano Nacional de Educação (PNE), que norteia a Base Nacional Comum Curricular.

A atual conjuntura do sistema educacional no Brasil estabelece uma divisão em Educação Básica e Ensino Superior. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - 9.394/96) estruturou a Educação Básica por etapas e modalidades de ensino. Sendo as etapas: a Educação Infantil, objeto do atual estudo; o Ensino Fundamental obrigatório de nove anos e o Ensino Médio. E as modalidades: a Educação Escolar Indígena, a Educação Especial, a Educação do Campo, a Educação escolar quilombola, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), e a Educação Profissional.

É importante ressaltar que em 2006, houve modificação na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que antecipou o acesso ao ensino fundamental para os 6 anos de idade, e a Educação Infantil passa a atender a faixa etária de 0 a 5 anos (BNCC, p.31), sendo os atendimentos em creche (0 a 3 anos) e pré-escola (4 a 5 anos e 11 meses).

No que se refere especialmente à Educação Infantil, Trovato (2018) esclarece que a BNCC define os direitos de aprendizagem a partir de 0 ano, quando o bebê ainda está na creche. No entanto, é importante ressaltar que no período que se estende até os 5 anos e 11 meses, o documento não se refere a aulas formais, mas a situações planejadas que promovam interações e brincadeiras, e que envolvam cinco campos de experiências: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e, Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Segundo a autora, a BNCC - Educação Infantil constitui-se como instrumento que propõe fazer conhecer o que as crianças devem e têm o direito de aprender em cada fase de seu desenvolvimento, além de assegurar a qualidade e equidade da Educação Infantil.

Barreto (1998) já ressaltava que, apesar do avanço da legislação é importante considerar os inúmeros desafios impostos para o efetivo atendimento desse direito, e destacamos o que se refere à qualidade do atendimento, quando ressalta que,

As instituições de educação infantil no Brasil, devido à forma como se expandiu, sem os investimentos técnicos e financeiros necessários, apresenta, ainda, padrões bastante aquém dos desejados [...] a insuficiência e inadequação de espaços físicos, equipamentos e materiais pedagógicos; a não incorporação da dimensão educativa nos objetivos da creche; a separação entre as funções de cuidar e educar, a inexistência de currículos ou propostas pedagógicas são alguns problemas a enfrentar. (BARRETO, 1998, p. 25).

Obviamente que, passados os anos, muito já se conseguiu alcançar, mas a busca da qualidade envolve outras questões complexas, segundo Barreto (1998), como o projeto educativo das instituições, formação e valorização do professor e recursos financeiros destinados a essa faixa etária, sendo necessário, contudo, garantir que esses recursos sejam efetivamente empregados nesse nível de ensino. Sobre esse assunto, Paschoal e Machado (2009), afirmam o seguinte:

É conveniente ressaltar que a qualidade tem muitas leituras e pode ser analisada sob diferentes perspectivas. O importante é que a educação de qualidade da criança pequena possa ser reconhecida não só no plano legislativo e nos documentos oficiais, mas pela sociedade como um todo. Afinal essa modalidade educacional é de responsabilidade pública e, como tal, deve prioritariamente ser assumida por todos; esse é o nosso maior desafio (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 92).

Como pode-se observar, o financiamento da Educação Infantil é um dos quesitos fundamentais para que a oferta dessa política pública se estabeleça com a qualidade necessária, por isso, este assunto merece uma atenção especial e será tratado novamente no próximo capítulo.

4. FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL, COM ÊNFASE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

4.1 PANORAMA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL

A educação pública no Brasil, desde a colônia, tem sido relegada ao descaso. Por cerca de dois séculos a educação do povo ficou na responsabilidade dos jesuítas, que chegaram ao país em 1549 (MACEDO; DIAS, 2011). Depois de instalados, fundaram o primeiro colégio brasileiro, na cidade de Salvador. Os jesuítas eram ressarcidos pela Coroa, no entanto, como os recursos régios eram instáveis, eles trataram de subsidiá-lo com os próprios empreendimentos, os quais não eram poucos, tendo em vista que utilizavam a mão de obra gratuita dos indígenas. Dessa forma, a Coroa assegurava o ensino gratuito, de caráter essencialmente dogmático e opressor.

Expulsos pelo Marquês de Pombal em 1759, os jesuítas tiveram seu modelo de educação substituído pelas aulas régias. Um sistema no qual os professores eram nomeados pelo rei e assumiam cargo vitalício, estabelecendo-se assim, a tendência meritocrática, no tocante à contratação de professores/mestres (PINTO, 2000 apud MACEDO; DIAS, 2011).

De acordo com o disposto na obra de Macêdo e Dias (2011), o financiamento do ensino era precário uma vez que as câmaras municipais buscavam se valer de taxas locais sobre alguns poucos produtos como aguardente, sal e carne, entre outros, cujo rendimento era ínfimo, pois a economia girava em torno das propriedades rurais que se “autossustentavam” com a cana-de-açúcar. Mesmo mediante esta medida da Coroa o ensino era precário, até porque os recursos eram insuficientes, havia muitas fraudes e, por consequência, os professores eram mal pagos e não tinham formação adequada.

Com o passar dos anos, mesmo tendo o Brasil deixado de ser colônia de Portugal, a falta de compromisso do poder público com a educação do povo continuou, embora com menos intensidade. Em 1824, a Constituição Federal determinou a instrução primária gratuita a todos os cidadãos, no entanto, negando esse direito aos escravos. Além disso, o governo central, a partir de um Ato Adicional (1834), delegou às províncias (atualmente Estados) o direito de elaborar leis e manter o ensino primário e secundário, diminuindo a responsabilidade do imperador nessas áreas, que ficou com competência normativa em relação a estes níveis de ensino apenas na capital e sobre o ensino superior. (PINTO, 2000 apud MACEDO; DIAS, 2011).

As primeiras Constituições Federais promulgadas possuíam um caráter liberal, e responsabilizavam mais a família do que o próprio Estado pela educação, (...) fato lamentável, pois o contexto histórico anterior marcado pela escravidão de parte da população terminou por excluir milhares de pessoas que sequer eram consideradas cidadãs – (...) como a população indígena e negra (MACEDO; DIAS, 2011, p. 167).

Apenas nas primeiras décadas do século XX, a Constituição Federal, pela primeira vez em nossa história, vinculou recursos para a educação. Período marcado pela luta de trabalhadores e alguns educadores reformistas pela democratização do ensino público. As mudanças políticas e econômicas de 1930 vão se refletir no campo da educação. Em 1934 foi criado o Ministério da Educação, sendo empossado o ministro Francisco Campos. No entanto, tais conquistas tiveram muitos altos e baixos como podemos acompanhar nas palavras de Dias e Macêdo:

A vinculação de recursos na Constituição de 1934 foi revogada pela de 1937, quando da ditadura do Estado Novo, e retomada em 1946 [...] incorporando-se, inclusive, a expressão *manutenção e desenvolvimento do ensino* (art. 169). Em 1967, mais uma vez, [...] em plena ditadura militar, foi revogada a vinculação de recursos para o financiamento da educação pública... (MACEDO; DIAS, 2011, p. 168).

Em 1964 havia sido implantado o Salário Educação, importante fonte de recursos, que obrigou as empresas que não cumpriam o dispositivo da Constituição de 1946, a contribuírem com a educação. Com a edição da lei n. 4.440/64, as empresas deveriam recolher 1,4% de sua folha de contribuição aos cofres públicos – à Previdência Social. Neste contexto, mesmo que de poucos recursos e alto controle por parte do Estado, a lei n. 5.692/71 amplia a obrigatoriedade do ensino público de quatro para oito anos, e, segundo Macêdo e Dias (2011) milhares de brasileiros sofrem a consequência do descaso com a educação pública, pois as escolas abarrotadas de alunos não cumpriam com a responsabilidade de ensiná-los.

A partir dos anos 1970, mesmo diante do retrocesso político pelo qual passava o país, os movimentos sociais reivindicam a democratização da educação e a melhoria de sua oferta para a classe popular. O sistema escolar era massificado e de péssima qualidade, conseqüentemente, aumentou a demanda e a pressão da sociedade civil por mais recursos financeiros. (MACEDO; DIAS, 2011, p. 168).

Segundo Pinto (2000 apud MACEDO; DIAS, 2011), após um longo período de discussão, em 1º de dezembro de 1983 foi aprovada a emenda constitucional n. 24/83,

do senador João Calmon, estabelecendo que a União deveria aplicar não menos de 13% e os Estados e Municípios 25% de sua receita de impostos dos Estados e Municípios na manutenção e desenvolvimento do ensino.

Com a finalidade que se cumprisse aquilo que estava anunciado na própria Carta no tocante à construção de uma educação pública de qualidade a Constituição brasileira de 1988 ampliou o percentual mínimo a ser aplicado na educação pela União, de 13 para 18%, mantendo, portanto, no tocante aos impostos, a redação da emenda Calmon. Segundo Macêdo e Dias (2011), a CF 88 deixava claro ainda, a necessidade de elaboração, de forma democrática, de plano nacional de educação, com vistas à articulação entre os diversos níveis do ensino e à integração das ações dos poderes públicos. De acordo com a Constituição Federal no art. 212:

Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino. (CF, 1988)

Em 1996, é sancionada uma nova LDB, que amplia e modifica as diretrizes educacionais de até então. Promulgada a partir da Lei nº 9.394, também reformula a Educação Básica, que passa a ser a constituída pelos níveis de Educação Infantil, Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais) e Ensino Médio.

Esta lei, além de determinar os níveis da Educação Básica, traz ainda modalidades de ensino, tais como Educação Especial que pouco estava prevista na LDB nº 4.024/61, e traz também a Educação Indígena, do Campo, que não estavam presentes na outra LDB. Ela determina e regulariza também o Ensino Superior, trata da responsabilidade das esferas governamentais, e estabelece alguns critérios para a educação como o mínimo de duzentos dias letivos cada ano, sobre o que os currículos devem conter, trata das disciplinas a serem trabalhadas nas escolas, dentre outras determinações. A LDB 9.394/96 apesar de propor inovações à educação, não reconfigurou a educação nacional (SANTOS et. al. 2016).

Através da LDB 9.394/96 ocorreram várias mudanças, principalmente nos percentuais ofertadas na CF 1988 no que se refere ao percentual que cada município teria direito através da Lei Orgânica de cada cidade.

De acordo com Becker (2008), os municípios são responsáveis pela provisão da educação infantil e pelo ensino fundamental, esta autora esclarece que, ao longo

da década de 90, a maioria dos municípios direcionou grande percentual destes recursos para o ensino fundamental e deixou os investimentos na educação infantil, etapa não obrigatória, sujeitos à disponibilidade orçamentária, a autora explica ainda que:

[...] ao considerar a questão do financiamento da educação fica determinado um percentual mínimo a ser gasto com a educação básica, mas não há dentro desta vinculação uma determinação de um mínimo a ser gasto com as diferentes etapas que a compõem (BECKER, 2008, p.145).

Como exposto no capítulo anterior, que trata da Educação Infantil no Brasil, a promulgação da Constituição Federal de 1988 inaugura uma nova concepção no tocante à criança, conferindo-lhe o status de sujeito de direitos. De acordo com o texto legal, a sociedade civil, o poder público e a família têm a obrigação de respeitar e garantir os seus direitos (CF, 1988, art. 227).

Além disso, O artigo 89 da LDB/96 estabelece que as creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino (MACEDO; DIAS, 2011). A legislação, mesmo que omissa no que se refere a questão do financiamento da educação infantil, atribui aos gestores públicos municipais a responsabilidade quanto ao atendimento das crianças de 0 a 5 anos no âmbito do sistema educacional, definindo o prazo de transição/integração.

Como pode-se observar, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) são documentos significativos em relação à educação infantil. Santos et.al (2016) afirmam que a organização do sistema educacional brasileiro, segundo a Constituição Federal e LDB, se caracteriza pela divisão de competências e responsabilidades entre a União, os estados e municípios, o que se aplica também ao financiamento e à manutenção dos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino.

A oferta e manutenção da educação infantil segundo a CF e a LDB é responsabilidade dos municípios com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado (SANTOS et.al. 2016). De acordo com a Constituição Federal no artigo 211, temos:

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§ 5º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular.

De acordo com os autores supracitados, até 1988, o atendimento às crianças de até 6 anos, como já visto anteriormente, era concebido como uma atividade assistencialista. Somente com a promulgação da Constituição, em seu artigo 208 (IV), é que o atendimento à criança de zero a seis anos passou a ser reconhecido como de natureza educativa.

Ainda assim, mesmo com caráter educativo previsto na Constituição (SANTOS et. al. 2016) é somente com a LDB em 1996 que a educação infantil passa a integrar a educação básica, sendo considerada primeira etapa e tratada numa seção específica do documento (art. 29). Segundo esses autores, a LDB coloca que a função primordial da educação infantil é o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade (atualmente cinco anos), estabelecendo que essa etapa da educação básica deva ser oferecida em creches para crianças de até três anos de idade e em pré-escolas, para as crianças de quatro e cinco anos.

Apesar de toda legislação sobre o assunto, segundo Macêdo e Dias (2011), uma mudança importante referente ao financiamento da educação no Brasil diz respeito à criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério (FUNDEF), fundo de natureza contábil, instituído pela lei n. 9.424/96 e pelo decreto n. 2.264/97 teve sua implantação de forma integral em janeiro de 1998.

É importante ressaltar que o financiamento da educação pública no Brasil emana de recursos públicos arrecadados por meio de receitas de impostos da união, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios (SANTOS et al. 2016). Segundo estes autores, os recursos destinados à educação derivam de duas fontes principais. A primeira, responsável por cerca de 20% do total de verbas, é o salário-educação, uma contribuição social feita pelas empresas ao governo com valor correspondente a 2,5% da folha de pagamento anual. Os outros 80% vêm dos impostos, que são convertidos em orçamento municipal, estadual ou federal.

Esclarecem ainda que, do montante total de recursos, a maior parte, cerca de 60% do total é destinada ao pagamento de gestores, professores e funcionários. Em média, 27% são destinados à manutenção e ao funcionamento das instituições de ensino, 6,6% para reformas e construções de novas escolas, 6% para os chamados

encargos sociais e apenas 0,4% na área de pesquisa e desenvolvimento. (INEP/MEC, 2007, apud SANTOS et.al. 2016).

Em 24 de dezembro de 1996 foi sancionada a lei n. 9.424 objetivando regulamentar o FUNDEF, juntamente com a lei n. 9.394/96 (LDB), sancionada pouco antes (MACEDO; DIAS, 2011). Estas leis, juntamente com a emenda constitucional n. 14/96, constituem-se o aporte jurídico da nova sistemática de financiamento da educação brasileira. A estes dispositivos legais, assim se referem Macêdo e Dias (2011. p. 170).

A criação desse fundo, pela emenda constitucional n. 14/96 implicou em alterações na CF de 1988 de grande impacto para a educação infantil e para o ensino médio, etapas da educação básica que ficaram sem vinculação de recursos, dependentes, portanto, da boa vontade dos gestores municipais e estaduais para financiá-las.

As autoras acrescentam ainda que, a nova lei alterou o artigo 60 da ADCT (Ato das Disposições Constitucionais transitórias), subvinculando 15% (60% dos 25%) da receita oriunda de impostos e transferências: ICMS, IPI Exportação, FPE, FPM e Compensação Financeira da lei complementar n. 87/96 (Lei Kandir), pelos estados e municípios, dando prioridade para o ensino fundamental e proporcionalmente às respectivas matrículas neste nível de ensino.

Santos et. al. (2016) mencionam que desde a criação do FUNDEF, os recursos relacionados ao ICMS, FPM, IPI que o município tem direito, já são repassados pelo Estado e pela União diretamente para uma conta específica criada em Banco Oficial, independente da vontade do Executivo. Sua aplicação deve ser acompanhada por um Conselho Fiscal formado por membros da sociedade, além da fiscalização por parte da Câmara de Vereadores.

Para chegar ao valor mínimo dos repasses do Fundo, acrescentam esses autores, o Governo Federal dispõe de dados emitidos pelo INEP (no que se refere à quantidade de alunos matriculados no ensino fundamental), e do Censo Escolar anual, bem como da previsão orçamentária da União, dos Estados, Distrito Federal e Municípios.

Segundo Mesquita (2005), espera-se que o número de alunos matriculados, multiplicado pelo valor *per capita*, seja compatível, em cada Município, Estado e no Distrito Federal, com 15% dos impostos e transferências previstos em Lei, para a manutenção do ensino. Caso o valor encontrado nesta operação seja menor, o poder

executivo perde parte do recurso, que vai, provavelmente, para outra cidade, em caso de recurso municipal. Caso o valor seja maior do que o de direito, a União fará a complementação. Neste caso, configura-se que o município atende mais alunos do que sua receita é capaz de manter.

O FUNDEF foi o financiamento destinado à educação de 1998 até o ano 2006. Os recursos eram destinados somente ao ensino fundamental anos iniciais e finais (SANTOS et al. 2016). A educação infantil, o ensino médio e a educação de jovens e adultos não eram pertencentes a este fundo.

Apesar da LDB ter representado um avanço em relação à educação infantil por considerá-la primeira etapa da educação básica, ela ainda assim permanece totalmente sem uma política clara de financiamento. Essa lei reafirma a porcentagem prevista na Constituição em relação ao financiamento da educação, mas não propõe uma política de financiamento exclusiva da educação infantil (SANTOS et. al. 2016).

Para Becker (2008) a criação deste fundo agravou a situação de financiamento da educação infantil, até mesmo nos municípios que só ofereciam esta etapa da educação. O mecanismo de arrecadação e distribuição do fundo fazia com que cidades que não tivessem rede de ensino fundamental perdessem recursos e foi o grande responsável pela municipalização do ensino fundamental no Brasil (Relatório EFA-2000).

Além disso, verificou-se uma tendência nacional para retirar as crianças de 6 anos das pré-escolas e matriculá-las no nível seguinte com o objetivo de ampliar o volume de recursos recebidos (BECKER, 2008). Esta tendência associada a uma demanda por atendimento resultou na Lei 11.274/2006 e na criação do ensino fundamental de nove anos.

Muitos outros autores comungam da mesma ideia, inclusive Sousa Jr. (2003, p.34), este acrescenta que em relação à pré-escola observa-se que o FUNDEF causou um impacto negativo momentâneo nesse nível de ensino, porém, afirma que após o primeiro ano de vigência do fundo as matrículas retomaram o crescimento. O FUNDEF pode ter sido o indutor desse impacto negativo de matrículas, tendo em vista não ter previsto a vinculação de receitas para esta etapa da educação básica (MACEDO; DIAS, 2011). Como dito anteriormente, os gestores municipais utilizaram como estratégia matricular, de forma não regulamentada, crianças de seis anos no ensino fundamental, pois desta forma poderiam se ampliar as receitas.

Outro advento que evidencia que a Educação Infantil acabou sendo deixada de lado é a questão da implementação do Ensino Fundamental de nove anos (SANTOS et. al. 2016). Pois com isso, esclarecem os autores, os esforços aumentaram ao poder municipal em atender e cumprir essa crescente demanda sobreposto, desincumbindo de seu papel de atendimento para com a Educação Infantil.

Santos et. Al (2016) também dizem que como o FUNDEF direcionava apenas ao financiamento do Ensino Fundamental, houve um grande aumento nas matrículas nessa etapa da educação e em contrapartida na Educação Infantil ocorreu a redução da oferta de vagas. Para Macêdo e Dias (2011), essa foi, sem sombra de dúvida, uma medida irresponsável, pois, segundo as autoras, não basta apenas matricular as crianças no ensino fundamental, seria preciso, além de ser um dever, oferecer as condições necessárias em respeito às necessidades e singularidades desses pequenos cidadãos. Sobre esse assunto Santos et. Al reiteram que

[...] apesar da amplitude de vagas no Ensino Fundamental, não significou que houve uma melhora na qualidade da educação e nem o alcance da valorização dos profissionais do magistério como era previsto, isso no que concerne ao Ensino Fundamental (SANTOS et. Al, 2016, p.7).

Foi somente a partir de 2006, dez anos depois da Educação Infantil ser instituída como parte da Educação Básica pela LDB 9394/96, que essa modalidade de ensino foi incluída no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Aprovada e sancionada pelo presidente Lula como EC n. 53, em 19/12/2006, convertendo-se finalmente na lei n. 11.494 de 20/06/2007, previsto para 14 anos, até 31 de dezembro de 2020 (SANTOS et. al. 2016).

Então, no ano de 2007, o FUNDEF que esteve em vigor até o ano de 2006, deu-se por encerrado. Com a Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, o Fundo de Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB veio substituí-lo. O FUNDEB passou a englobar toda a educação básica, inclusive a educação infantil, destacam Santos et.al.(2016), e corrigiu as falhas do modelo anterior passando a destinar recursos de acordo com o total de matrículas em todas as etapas da educação básica (BECKER, 2008).

Macêdo e Dias (2011) defendem que o principal diferencial entre o FUNDEF e o FUNDEB é o volume de recursos; a complementação da União será dez vezes maior do que no Fundef. Com base em informações obtidas no Portal do FNDE, Santos et. al. (2016) afirmam que o aporte de recursos do governo federal ao FUNDEB, de R\$ 2 bilhões em 2007, aumentou para R\$ 3,2 bilhões em 2008, R\$ 5,1 bilhões em 2009 e, a partir de 2010, passou a ser no valor correspondente a 10% da contribuição total dos estados e municípios de todo o país, abrangendo toda a educação básica.

A partir deste momento, reitera Becker (2008), pode-se considerar que a educação infantil não é mais concebida como uma etapa da educação de importância menor. Ela ganhou espaço político, afirmou-se tecnicamente e encontra defensores em todos os âmbitos da sociedade. Por isso, está presente no FUNDEB em igualdade de condições com as etapas seguintes do processo educacional (DIDONET, 2006 apud BECKER, 2008).

Segundo Santos et.al (2016), por meio desse novo Fundo, houve possibilidades de exigência em relação às administrações municipais pela ampliação de vagas e um acompanhamento mais de perto da qualidade do atendimento desta etapa de ensino, prevendo em lei a garantia de recursos. Um dos problemas enfrentados pela administração pública era de efetivar aquilo que contemplava na LDB, a garantia de um atendimento socioeducativo.

Becker (2008) acrescenta, ainda, que o modelo de composição do fundo sofreu alterações em relação ao modelo do FUNDEF, pois novos tributos foram vinculados e o percentual de vinculação foi alterado de 15% para 20%. No entanto, acrescenta que os novos impostos vinculados não são receitas próprias dos municípios. Assim, novamente os pequenos municípios acabam por perder recursos na partilha do fundo, haja vista que são os que têm maior participação de transferências na receita total. A autora explica que os municípios maiores são mais autônomos, conseguem a maior parte de sua renda por meio de receitas próprias e também são os responsáveis pelas maiores redes escolares, portanto, possuem um maior coeficiente de repasse do fundo que é feito com base no total de matrículas de cada cidade. Destarte, o ganho de recursos só é efetivo nos estados em que há a complementação da União, isto é, quando o volume arrecadado é inferior ao valor mínimo nacional (BECKER 2008, p.147).

Portanto é a partir do FUNDEB que também se percebe um relativo aumento na oferta da educação infantil na etapa da creche, de zero a três anos (SANTOS et.al.

2016). Os autores afirmam que, além do repasse dos recursos financeiros para a Educação Infantil compreendida no FUNDEB, o mesmo garante, pelo menos em teoria, a integralidade e integridade desde o nascimento ao incluir a creche. Eles acrescentam que foram muitos anos de lutas e discussões sobre a importância do financiamento na Educação Infantil para que acabasse com o modelo assistencialista e conquistasse a relevância social, educacional e política, garantindo o direito da criança à educação nesse espaço de ensino, pois a intenção era utilizar recursos da assistência social ao invés dos da educação. Se a Educação Infantil não tivesse sido abrangida no fundo, muito provável que ocorreria um retrocesso no que tange às questões pedagógicas (SANTOS et.al. 2016).

Pela Emenda Constitucional nº 108, de 27 de agosto de 2020 e regulamentado pela Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, o novo FUNDEB passa a ter caráter permanente para o financiamento da educação básica.

A contribuição da União neste novo Fundeb sofrerá um aumento gradativo, até atingir o percentual de 23% (vinte e três por cento) dos recursos que formarão o Fundo em 2026. Passará de 10% (dez por cento), do modelo do extinto Fundeb, cuja vigência se encerrou em 31 de dezembro de 2020, para 12% (doze por cento) em 2021; em seguida, para 15% (quinze por cento) em 2022; 17% (dezesete por cento) em 2023; 19% (dezenove por cento) em 2024; 21% (vinte e um por cento) em 2025; até alcançar 23% (vinte e três por cento) em 2026. (FNDE, 2021, p. 01)

A Educação Infantil no financiamento, materializa o conceito de que a Educação Básica proporciona uma formação mínima, necessária e integral ao sujeito, e não somente no Ensino Fundamental como estava evidente no FUNDEF.

Isto significa dar à Educação Infantil o *status* de base, o que compreende que é desde o nascimento que se começa a organizar as estruturas neurológicas e psíquicas que dão sustentação a todo o percurso educacional da pessoa (GASPAR, 2010, p. 132).

Dias e Macêdo (2011) afirmam que a subvinculação de recursos oriundos do FUNDEB representou um avanço importante para a educação infantil. No entanto, consideram que estes recursos ainda são precários, pois não correspondem às reais necessidades da demanda, tendo em vista a singularidade e a complexidade desta etapa de vida.

Para Sousa Jr. (2007), a educação infantil foi negligenciada, ainda, no que se refere à parametrização do custo-aluno reduzindo, portanto, a receita municipal para

este segmento educativo, questão, segundo o autor, altamente contraditória, uma vez que as despesas com crianças nesta faixa etária exigem um maior vulto de investimentos.

Analisando tais informações percebemos avanços em alguns aspectos, entretanto, tais valores estipulados ainda não são suficientes para prover uma educação de qualidade para todos (SANTOS et.al. 2016). Segundo esses autores, cabe a todos refletir sobre algumas questões referentes a tudo que foi exposto até aqui: qual seria o real objetivo desses fundos criados? Instituir um valor financeiro que assegure realmente uma educação de qualidade ou apenas foi uma artimanha do governo para se eximir de algumas responsabilidades?

4.2 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE SANTARÉM

De acordo com o disposto no documento referente à Proposta Pedagógica para a Educação Infantil no Município de Santarém, constata-se que as turmas pré-primárias, denominação dada pela Lei 4.024/61, à educação das crianças menores de sete anos, representam as primeiras experiências de Educação Infantil desde as décadas de 60 e 70 do século passado.

A partir de 1960, as escolas da rede privada já promoviam essa educação por meio de escolas maternais ou jardins de infância, período em que há também a oferta pública da Educação Infantil. No entanto, somente no ano de 1980 é que começou a funcionar em Santarém o *Projeto Casulo*, programa de cunho compensatório implantado em 1977 pela Legião Brasileira de Assistência – LBA, órgão federal da assistência social, com o objetivo de compensar as carências, principalmente as nutricionais das crianças menores de 7 anos de idade. Tais casulos ou creches casulos, como também eram denominados, funcionaram em Santarém, até por volta de 1986, quando foram substituídos pelas primeiras creches, implantadas pela Secretaria Municipal de Assistência Social – SEMTRAS.

No período de 1986 a 1988, foram construídas 04 creches, em substituição às antigas creches-casulos, que funcionavam de maneira improvisada em prédios comunitários, dos bairros de Santana, Urumari, Aeroporto Velho e Santarenzinho. Além disso, a SEMTRAS construiu duas novas creches em bairros onde não havia projeto casulo: a creche do bairro da Interventoria, esta, a primeira creche inaugurada

em Santarém e a creche denominada “Ubirajara Bentes de Souza”, no bairro do Diamantino. Nesse mesmo período, foi constituída uma equipe multidisciplinar, formada por pedagogos, assistentes sociais, médicos, psicólogo e nutricionista, tendo à frente, uma pedagoga, que de forma muito tímida, incluiu um caráter pedagógico às creches, implantando uma proposta pedagógica discutida e elaborada conjuntamente pela equipe pedagógica, monitores, coordenadores e professores das creches.

A SEMTRAS coordenou as creches municipais até o ano de 2009, quando foram incorporadas ao sistema de ensino e passaram a ser coordenadas pela Secretaria Municipal de Educação – SEMED, conforme a portaria nacional nº 2.854 de 19 de julho de 2000. Atualmente conhecidas como Unidades Municipais de Educação Infantil – UMEIS.

Já a pré-escola funcionava em pouquíssimas escolas municipais. Financeiramente, era mantida com recursos da Prefeitura Municipal e coordenada pela Secretaria Municipal de Educação. Não foram encontrados relatos que comprovem o início da pré-escola nas escolas do Município de Santarém.

Ainda de acordo com o documento, é imprescindível que a efetivação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEIs, o cumprimento do Estatuto da Criança e do Adolescente e a Proposta Pedagógica para a Educação Infantil no Município de Santarém, façam parte das políticas de atenção à infância deste Município.

Da mesma forma, é importante que o poder público Municipal atue de forma integrada, constituindo as bases para a democratização do acesso aos serviços públicos que devem ser de qualidade, para todas as crianças santarensas, incluindo além da educação, o direito à saúde, lazer e segurança.

Atualmente, a Educação Infantil é uma das mais importantes Políticas Públicas de Educação no Município de Santarém, por meio da atuação e do compromisso da Secretaria Municipal de Educação – SEMED, desenvolvendo nos bairros uma política de construção de Centros de Educação Infantil, o que amplia a oferta de vagas para as crianças do município.

É importante ressaltar, nessa passagem histórica, o período de atuação das servidoras que foram empossadas mediante portarias, assumindo o cargo de

coordenadoras do Setor da Educação Infantil, que nesse período estiveram atuantes na construção da história da educação das crianças nessa etapa escolar, no Município de Santarém.

Reforçando o que fora citado, contatou-se que

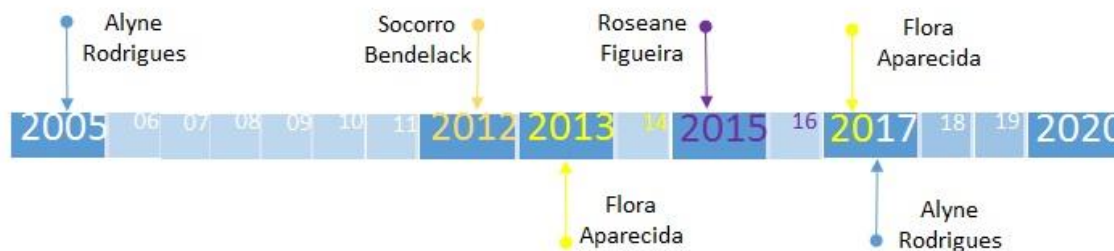
A educação infantil em Santarém até 2008 estava na assistência, no Projeto Casulo, a transição na educação foi a partir de 2009 quando começou-se a organizar as creches, que passaram de creche para as Unidades Municipais de Educação infantil e foi feita toda uma reformulação. Foi reorganizado até o quadro de pessoal, porque no período da assistência os profissionais não eram formados, desde os funcionários, os servidores em geral. Não tinha existência do Magistério, aí começou a se fazer a lotação por no mínimo o Magistério e os coordenadores Tinham de ser formados em Pedagogia. Também houve a reorganização das turmas, que passaram a ser separadas por faixa etária, porque na época da assistência eles (as crianças) ficavam aglomerados, todos juntos e um número enorme de alunos. Aí se passou em 2009 para a reorganização tanto do número de alunos quanto da faixa etária. Naquele ano foi definido as turmas de Maternal I, Maternal II, Pré I e Pré II. Começou também, a ser trabalhada a proposta pedagógica do Município, e em 2011 foi aprovada a proposta pedagógica do município que é utilizada até hoje. (A. R., Coordenadora da Educação Infantil, entrevista realizada em 12nov2020)

Percebe-se pela fala da Coordenadora da Educação Infantil, que esta modalidade chegou em Santarém, inicialmente com uma visão de creche, como forma de acolhimento das crianças, e a partir de 2009, passou a ser considerada como instituição educacional.

A servidora professora Alyne Rodrigues, foi a primeira coordenadora que assumiu a gestão na Educação Infantil, nesse Município, estando no período de 2005 a 2011; em seguida, a professora Socorro Bendelack, assumiu esse cargo estando no ano de 2012. A partir de 2013, a servidora professora, Flora Aparecida, ficou sob a responsabilidade deste cargo, estando até o ano de 2014; e nos anos de 2015 e 2016, a professora Roseane Figueira, assumiu essa gestão. Logo no ano seguinte, a professora, Flora Aparecida, retornou, ficando apenas de março a agosto de 2017, nesse mesmo ano, retorna a professora Alyne Rodrigues, concluindo o ano de 2017 e permanecendo até os dias atuais (2021), dada a qualidade do trabalho que desempenha frente à coordenação da Educação Infantil em Santarém.

Assim temos:

Figura 01: Histórico de atuação das coordenadoras da Educação Infantil em Santarém



Legenda:

- Período de atuação da Professora Alyne Rodrigues.
- Período de atuação da Professora Socorro Bendelack.
- Período de atuação da Professora Roseane Figueira.
- Período de atuação da Professora Flora Aparecida.

Fonte: Secretaria Municipal da Educação, 2021.

No atual contexto, o Município de Santarém possui 26 Unidades Municipais de Educação Infantil – UMEIs e 5 CMEIs na região urbana, 03 UMEIs na região de planalto, 01 CMEI no Eixo Forte e 01 na região de Rios, perfazendo um total de 36 espaços de educação infantil. A Educação Infantil, também se encontra nas Escolas com turmas Pré-Escolares, com Pré I (4 anos) e turmas de Pré II (5 anos), em todas as regiões do Município, na região de planalto, de rios: Lago Grande, região do Arapixuna, Tapajós e Arapiuns e várzea.

Quanto a expansão da construção dos CMEIs, desde 2012 até o ano atual, o Município vem tendo a parceria com Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/MEC, por meio do Programa Pró-infância, que construiu o primeiro Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI Paulo Freire) e na ampliação de mais 5 CMEIs no nosso Município.

Algumas UMEIs possuem prédio próprio, com mobiliário adequado à faixa etária das crianças, enquanto que, outras funcionam em locais alugados pela SEMED. Cada Unidade e espaço possui um (a) Coordenador (a), lotado (a) com 200hs para administrar o espaço e dar apoio pedagógico aos professores. Todas as Unidades possuem Conselhos, os quais gerenciam, juntamente com o (a) Coordenador (a), as verbas provenientes do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, merenda escolar, bem como, outras questões referentes ao seu funcionamento.

Quadro 01: relação das UMEIs, e CMEIs urbanas e os bairros onde estão localizadas - 2020.

ORD.	UNIDADE MUNICIPAL/UMEI	BAIRRO
01	UMEI Aeroporto Velho	Aeroporto Velho
02	UMEI Área Verde	Área Verde
03	UMEI Caranazal	Caranazal
04	UMEI Cipoal	Comunidade Cipoal
05	U.M.E.I. Dr. Ubirajara Bentes Souza	COHAB
06	U.M.E.I. Ebenézer	Interventoria
07	U.M.E.I. Esperança	Esperança
08	U.M.E.I. Floresta	Floresta
09	U.M.E.I. Interventoria	Interventoria
10	U.M.E.I. Rosilda Campos	Maracanã
11	CMEI Ademaro	Matinha
12	U.M.E.I. Matinha	Matinha
13	U.M.E.I. Nossa Sra.do Perpetuo Socorro	Liberdade
14	CMEI. Nova República 10 prof.	Nova República
15	U.M.E. I Os Três Pastorinhos	Fátima
16	C.M.E.I. José Procópio	Santana
17	U.M.E.I. Santarenzinho I	Santarenzinho
18	U.M.E.I. Santarenzinho II	Santarenzinho
19	U.M.E.I. Santa Bárbara	Fátima
20	U.M.E.I. Ubaldo Corrêa Tabocal	Comunidade Tabocal
21	U.M.E.I. Urumari	Urumari
22	C.M.E.I. Paulo Freire	Jardim Santarém
23	CMEI São Cristóvão	São Cristóvão

24	SEARA	Livramento
25	CMEI São José Operário Antonio Corrêa	São José Operário
26	UMEI Vitória Régia	Vitória Régia
27	UMEI Irma Assis de Araújo	Área Verde
28	UMEI Uruará	Uruará
29	UMEI Prainha	Prainha
30	UMEI Umaicá	Maicá
31	UMEI São José	São José

Fonte: Setor de Estatística-SEMED, 2020.

Segundo os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), a organização em agrupamentos ou turmas de crianças nas instituições de educação infantil é flexível, e deve estar prevista na proposta pedagógica da instituição, onde a composição dos grupos ou das turmas de crianças deverá levar em conta tanto a quantidade de meninos e meninas como as características de desenvolvimento das crianças.

Assim, os grupos ou turmas de crianças são organizados por faixa etária (1 ano, 2 anos, etc.), ou envolvendo mais de uma faixa etária (0 a 2 anos, 1 a 3 anos etc.). Ressalta-se, porém, que a forma de agrupamento se faz necessário, algumas vezes, especificamente na zona rural, região de rios e planalto devido às características geográficas da nossa região amazônica. A quantidade máxima de crianças por agrupamento ou turma é proporcional ao tamanho das salas que ocupam.

O Conselho Municipal de Educação de Santarém – CME estabeleceu na Resolução nº 10 de 17 de dezembro nº de 2010 no art. 14 que os parâmetros para a organização de grupos decorrerão das especificidades da Proposta Pedagógica, respeitando a faixa etária das crianças:

- I. De 0(zero) a 01(um) ano- 06(seis) a 08(oito) alunos;
- II. De 01(um) a 02(dois) anos – 08 (oito) a 10 (dez) alunos;
- III. De 02(dois) a 03 (três) anos – 15(quinze) a 20 (vinte) alunos;
- IV. De 04(quatro) anos Pré I – 20(vinte) a 25(vinte e cinco) alunos;

V. De 05(cinco) anos Pré II – 20(vinte) a 25 (vinte e cinco) alunos.

Em relação à Jornada de Trabalho do (a) professor (a) se dará em tempo parcial com duração de 4 (quatro) horas ou em tempo integral de 6 (seis) horas nas Instituições Municipais de Educação Infantil.

A maioria das crianças que frequentam as creches e pré-escolas no Município de Santarém, é proveniente de famílias de baixa renda e de trabalhadores assalariados com baixo poder aquisitivo, atuando no ramo da agricultura, da pesca, comércio ou atividade autônoma, que se constitui a base da economia do Município de Santarém. Todavia, vale ressaltar que a educação é um direito de todos.

A Proposta Pedagógica do Município de Santarém acrescenta ainda, que grande parte da população do Município é constituída por crianças e jovens que precisam usufruir de serviços públicos de qualidade para que possam viver com dignidade. No entanto, esclarecem, que sua vasta extensão territorial dificulta o acesso a diferentes regiões existentes no Município, principalmente, a região ribeirinha, onde o transporte é unicamente fluvial. Na região de Planalto, não é diferente, uma vez que não existe transporte escolar específico para o deslocamento das crianças de Educação Infantil. Portanto, verifica-se que todos esses serviços públicos deverão estar disponíveis à população, prioridade que deverá constar no orçamento municipal.

4.3 CARACTERIZAÇÃO DO CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL PAULO FREIRE E SEU FINANCIAMENTO

Fundado em 24 de dezembro de 2012, o Centro Municipal de Educação Infantil Paulo Freire, iniciou efetivamente suas atividades no dia 19 de março de 2013, surgindo enquanto uma nova alternativa de gestão da política pública educacional a Educação Infantil no município de Santarém e, com a conseqüente apresentação prática de propostas metodológicas inovadoras, para cumprir seu papel diante das famílias e das comunidades atendidas, e também, para alcançar plena satisfação, por meio da busca incessante de uma prestação de serviço público de qualidade.

Figura 02 – CMEI Paulo Freire em Santarém



Fonte: Internet, 2021.

Até então, o CMEI Paulo Freire baseia-se nas orientações da Resolução N°44, promulgada em 13 de junho de 2016, onde em sua ementa concede a autorização para o funcionamento da creche com faixa etária de 1(um) a 3 (três) anos de idade e da Educação Infantil pré-escolar I e II.

Enquanto instituição educacional comprometida com a educação infantil, a CMEI visa, atender as demandas de Creche e de Pré-escola, que compõem a Educação Infantil enquanto Modalidade de Ensino, de acordo com o Art. 3° da Resolução N°30 e, por isso, teve sua estrutura física totalmente adequada ao atendimento educacional de crianças em idade de 01 a 04 anos, além de possuir um grupo de profissionais preparados, desde a formação até sua simples compreensão da importância de seu papel à fase da vida infantil e também, ao necessário cumprimento dos serviços públicos com qualidade.

O regime de funcionamento na oferta de ensino desta instituição de Educação Infantil ocorre nas modalidades de Berçário (1 ano de idade), Creche (02 a 03 anos de idade) e Pré-escola, às crianças de 04 anos. O horário de funcionamento de Creche integral, possui entrada às 7h 30min, e saída às 17h; a Creche parcial e Pré-escola matutino, possui entrada às 7h 30min, e saída às 11h 30min; e a Creche e Pré-escola parcial vespertino possui entrada às 13h e saída às 17h. As atividades letivas começam no mês de fevereiro, em julho há as férias, com retorno das atividades em agosto, estendendo-se até o mês de dezembro.

Atualmente, o Centro Municipal de Educação Infantil Paulo Freire conta com uma equipe técnica administrativa ocupando as seguintes funções: Coordenadora e Pedagoga; 01 secretária com formação voltada para sua função, sendo técnica de secretariado; e 02 auxiliares administrativos, cursando nível superior. Possui um quadro de 21 professoras, sendo 19 com formação acadêmica em Pedagogia e 02 com formação em Biologia e Língua Portuguesa com nível magistério; 04 cozinheiras com nível médio; 04 serventes com nível médio e superior; 01 porteiro, com nível fundamental incompleto; e 02 vigias noturnos com nível médio. Totalizando, desta forma, 36 servidores municipais, entre professores, e corpo de apoio escolar, todos, sob a coordenação geral da coordenadora Geonilce Miranda.

O Centro Municipal de Educação Infantil Paulo Freire, possui um público culturalmente heterogêneo, composto por 261 crianças, advindas de bairros adjacentes como Jardim Santarém, Aeroporto velho, Aparecida, Santa Clara, Santíssimo e Centro, cujas classes econômicas das famílias variam de baixa a alta renda. As crianças matriculadas nesta instituição obedecem às orientações da Resolução de N° 30 de 9 de setembro de 2019, de acordo com o Art. 17, e da portaria 001/2020 de 02 de janeiro de 2020.

Este CMEI tem como objetivo promover à sociedade santarena, uma educação pública de qualidade que desenvolva os mais diferentes aspectos físico, afetivos, social, biológico e motor, construindo alicerces para o desenvolvimento integral de todas as crianças, que neste espaço se encontram, consolidando, assim o respeito à sua infância.

Especificamente, buscam ainda, apresentar o Projeto Político Pedagógico para a comunidade escolar; fortalecer a parceria entre a instituição e a comunidade; melhorar a qualidade do trabalho dos servidores, nas atitudes de respeito, solidariedade e cooperação, otimizando a qualidade no atendimento a comunidade escolar; informar dos encontros de reuniões bimestrais com os pais e responsáveis; e valorizar o diálogo como forma de esclarecer conflitos e tomar decisões. Além de buscar a aproximação e a comunicação constante com as famílias, promovendo diferentes estratégias para que os encontros de diálogo e participação aconteçam, qualificando a experiência de vida coletiva na instituição, como: festividades, integrações e comemorações significativas para a comunidade, reuniões para tratar de assuntos relativos ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças e ao vínculo entre família e instituição.

Orientar a equipe da secretaria para otimizar os arquivos e registros de documentos; proporcionar aos professores, formação continuada necessária para o desenvolvimento de suas potencialidades e amplitude do conhecimento no exercício de suas funções; promover formação específicas aos professores sobre a nova Base Nacional Comum Curricular no contexto da Educação Infantil; e promover a adaptação da proposta curricular de acordo com a BNCC no que tange à garantia dos seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança, também fazem parte de seus objetivos específicos.

Como o Centro Municipal de Educação Infantil Paulo Freire surgiu no cenário educacional santareno enquanto proposta inovadora de política pública educacional para atender as demandas da Educação Infantil, faz-se necessário que a instituição esteja apta a receber seu público infantil dentro de todas as exigências legais do contexto educacional.

Diante disso, a proposta pedagógica do Centro Municipal de Educação Infantil Paulo Freire, sistematiza e descreve as ações a serem desenvolvidas pela comunidade escolar para o Triênio de 2020 a 2022 de forma a valorizar as inúmeras vozes presentes no seio desta instituição escolar no tocante ao desenvolvimento de uma educação Infantil, que valorize a criança enquanto sujeito em desenvolvimento por meio de ações comprometidas com os mais elevados padrões de qualidade. A PPP desta CMEI vem fazer cumprir uma das exigências da LDB em seu artigo 12, inciso I: “Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I – elaborar e executar sua proposta pedagógica” (LDB, 1996, p.14.)

O Projeto Político Pedagógico norteará todo o contexto educacional deste educandário, baseado na Tendência Pedagógica Histórico Cultural, que estabelecerá os critérios curriculares, de acordo com os documentos da modalidade nas esferas: Municipal, Estadual e Federal. Pautado na BNCC, RCNEI, DCNEI e Resolução nº 30, de 09 de setembro de 2019, o documento foi construído, juntamente com toda a comunidade escolar: corpo técnico administrativo, coordenação pedagógica, docentes e demais membros do conselho escolar, como estabelece o Artigo 13 da LDB:

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de: I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de

ensino; III – zelar pela aprendizagem dos alunos; IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (LDB, 1996, p.15)

Assim sendo, o referido documento é resultado de diálogos, discussões, análises e reflexões da prática, dos objetivos e do papel da instituição, consolidando - se como instrumento de apoio fundamental à construção de uma educação verdadeiramente comprometida com a formação de cidadãos, por meio do ensino de valores humanos. Uma vez que, a LDB, no Art. 14, visa pela gestão democrática do ensino público, o Projeto Político Pedagógico do CMEI visa expressar de maneira clara e objetiva todas as diretrizes, ações, metas e objetivos almejados pelo Centro Municipal de Educação Infantil Paulo Freire para triênio de 2020 – 2022.

Para que a manutenção da educação seja estabelecida, A CMEI Paulo Freire, atualmente, com 261 alunos matriculados (2020), recebe valores do PDDE, que no ano de 2020 foi de R\$ 12.236,67, para aquisição de material permanente e de custeio. Vale ressaltar que este ano foi acrescentado um valor emergencial devido à pandemia de COVID-19, para custear a internet conectada e aquisição de materiais e serviços para viabilizar a conexão, para facilitar o trabalho dos professores para as aulas remotas, e para comprar os produtos de biossegurança contra o coronavírus.

Todavia, o valor repassado pelo PDDE básico é insuficiente para a compra de materiais pedagógicos, como lápis, borracha, apagadores pincéis, cadernos, e etc. mesmo porque estes artigos nem estão inseridos na lista disponibilizada pelo Ministério da Educação do que pode ser comprado com os fundos do PDDE. Assim, quando há projetos, os professores fazem coletas para arrecadar dinheiro para suprir essa necessidade. Além de fazer rifas e promoções para ter fundos para ser utilizado na compra de materiais que estejam em falta ao longo do ano.

Os valores dos anos anteriores não puderam ser acessados devido ao período da pandemia, e, quando solicitados no setor responsável, a página estava passando por atualizações, o que inviabilizou a consulta. No entanto, ficou esclarecido que os valores são vinculados à quantidade de alunos matriculados, número que não alterou substancialmente nos últimos anos.

Recebem ainda, a merenda escolar, cujo valor é calculado por aluno, e enviado pelo PNAE, para complementar o que já é investido pelo município, cerca de

R\$ 1,07(creche) e R\$ 0,53 (pré-escola) que é recebido pela instituição em produtos alimentícios, que são utilizados para a merenda escolar.

Não pode-se deixar de mencionar o FUNDEB que, na percepção da funcionária da SEMED, é fundamental à manutenção da educação básica no município.

O FUNDEB é o maior recurso que vem para o Município, e há diversas fontes que o alimentam. Ele repassa, através dos fatores de ponderação, no máximo R\$1,30 por aluno, que é multiplicado pela quantidade de alunos matriculados na escola/creche. Dentro desse valor entra pagamento de salário de professor, reformas, compras de material pedagógico (de expediente), etc. Anos atrás, com os recursos do Fundeb, só se conseguia pagar a folha de funcionários, de dois anos para cá já se consegue utilizar o dinheiro com outras obras, com reformas, de 2018 para 2019 conseguiu realizar algumas aquisições como compra de cadeiras e mesas, compras de bebedouro reformas de 21 escolas. Há municípios que utilizam o Fundeb única e exclusivamente para pagamento da folha, porque não sobra dinheiro para manutenção da Educação, como o nome indica. O PDDE, por sua vez, já é o programa dinheiro direto da escola. Para receber esses valores é preciso que a escola tenha um Conselho. Algumas escolas não têm condições de formar o Conselho pela falta de alunos, não há uma quantidade aceitável para que se forme o conselho, então não recebe o PDDE, mas tem um PDDE geral que vem para o município, e que acaba alcançando as escolas que não conseguem formar o Conselho. (G., funcionária do setor financeiro da Semed – Santarém. Entrevista concedida em, 2020)

Observa-se na fala da entrevistada que o FUNDEB possibilita a melhoria da qualidade da educação básica, haja vista que o município necessita desse auxílio para ofertar melhores condições de educação para as crianças, especialmente da Educação Infantil.

É importante ressaltar que o Projeto Político Pedagógico do CMEI Paulo Freire, apresenta em seu texto a Visão e Missão da instituição, bem como seus pressupostos éticos, teóricos e metodológicos e suas propostas curriculares e de ações para o desempenho do CMEI.

A instituição tem como VISÃO, ser referência no atendimento de crianças de 1 a 4 anos, na qualidade das ações pedagógicas entre as unidades públicas de Educação Infantil do Município de Santarém. E sua MISSÃO é promover ensino público de qualidade, inspirado em valores democráticos, éticos e humanísticos: proporcionando às crianças um ambiente saudável, de modo a valorizar o lúdico, respeitando todas as etapas do desenvolvimento da primeira infância.

Enquanto pressupostos éticos, o CMEI defende que a educação é indispensável na formação de todos em uma sociedade, por meio dela consegue-se despertar cidadãos críticos, pensantes e autoconfiantes. Deste modo pensam em uma

instituição que ofereça um espaço de construção e vivência de uma proposta pedagógica de ideias de ética, justiça, respeito e amor. Lutando pelo direito a uma vida digna em que todos possam questionar e superar a exclusão social e toda a forma de preconceito.

O PPP do CMEI destaca que, no âmbito das instituições de educação infantil, as relações humanas acontecem e necessitam de condutas de convivência que demonstrem valores éticos e morais, e que segundo as DCNEIs, no Art. 6º As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:

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

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

III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Assim destaca o documento estudado: Acreditamos que estes valores contribuem de forma processual para a formação da pessoa humana enquanto ser sociável e transformador, em todos os âmbitos onde se dá a educação, seja ela, formal ou informal. (PPP CMEI)

Além disso, seguindo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, o PPP esclarece que os valores éticos e morais, dentro do CEMEI pode ser o referencial nas relações interpessoais, na tomada de decisões e ações que irão alavancar o processo educativo. Pensando nisso o Centro de Educação Infantil, almeja e instrui seus atores ao desenvolvimento dos princípios éticos e morais da igualdade, responsabilidade, estética, diálogo, democracia, respeito e participação.

De acordo com os pressupostos teóricos estabelecidos no PPP desta instituição, a educação Infantil como primeira etapa da educação básica, é extremamente importante para o desenvolvimento de um cidadão consciente de seus direitos e deveres perante a sociedade em que vive. Sendo assim, a Tendência Pedagógica Histórico Cultural, é a que norteia as práticas educacionais desenvolvidas nesta instituição.

Lev Semionovich Vigotsk, estudioso, nascido no século XVII, desenvolveu estudos que deram origem ao enfoque Histórico-Cultural, trazendo relevantes informações pertinente à educação infantil. Segundo Mello (2007), tudo o que somos é resultado das experiências de vida e de educação que tivemos desde que nascemos e que, entre o nascimento e os seis anos de idade, a criança forma as bases de sua

inteligência e de sua personalidade através das experiências que vive, com as situações de que participa, com aquilo que faz, com tudo o que aprende fazendo, vendo, ouvindo e percebendo da vida que acontece à sua volta.

Observando e estudando as crianças pequenininhas, descobrimos que elas estabelecem relações com as pessoas e os objetos que a rodeiam desde que nascem e só quando estabelecem relações é que elas exercitam suas percepções, e com isso vão formando a inteligência e a personalidade (MELLO, 2007, p.42).

Está disposto no PPP que, nesta percepção, a BNCC (2017) para educação Infantil elenca seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança que devem ser garantidos pela prática docente: Conviver; Brincar; Participar; Explorar; Expressar e Conhecer-se.

Acrescenta que, as vivências da infância não devem ser ignoradas na percepção de uma alfabetização precoce, mas difundidas efetivamente, ao passo que, “é a interação que cada pessoa estabelece com determinado ambiente, a chamada experiência pessoalmente significativa” (FERRARI, 2008) que acarretará em desenvolvimento pleno e integral do indivíduo, sendo o sujeito, produto do meio, a perspectiva de construção de uma sociedade mais justa e igualitária se faz mais presente para os dias atuais.

Vários estudos, como de Silva e Abreu (2015) indicam que as práticas educativas nos centros de educação infantil ainda oscilam. De um lado, existe uma perspectiva assistencialista, que entende que a função da educação de crianças, sobretudo as das camadas populares, é acolhê-las, cuidar delas e protegê-las enquanto seus pais trabalham; de outro, há uma perspectiva “escolarizante”, que vê a educação infantil basicamente como uma preparação das crianças para as demandas do ensino fundamental, sobretudo no que diz respeito às habilidades perceptuais, motoras e cognitivas.

Este PPP defende que, propor e realizar atividades com as crianças da educação infantil que tenha um cunho de antecipação da alfabetização é encurtar a infância. Acrescenta que a criança da educação infantil tem uma necessidade de brincar, de experimentar, de estar com os amigos muito maior do que formalizar processos e conceitos. É nessa etapa que as crianças têm oportunidades de conhecerem o mundo, conhecerem a si mesmo, respeitando aquilo que ela precisa e o modo como elabora e dá sentido para o mundo que ela está recém chegando.

Enquanto pressuposto metodológico, o Centro Municipal de Educação Infantil Paulo Freire, preza pela valorização dos conhecimentos prévios das suas crianças, seus valores éticos e morais, suas manifestações culturais e religiosas, pois “a concepção de educação para o homem é percebida como um sujeito autônomo e politizado” (FREIRE, 2001), partindo deste princípio a instituição define os conceitos de sociedade e educação.

No tocante à Sociedade, explica que as configurações de sociedades têm sido constantemente atualizadas, porém alguns princípios, como a democracia, ainda permanece sendo um dos principais para sociedade brasileira. Sobre o tema, Martins (2011) afirma-se que:

A tese da natureza social do psiquismo humano, ou seja, a ideia de que o homem não nasce humano, mas se torna humano, defendida pelos estudiosos da teoria Histórico-cultural, tem sido referencial importante da pedagogia histórico-crítica buscarem uma nova educação para um novo homem e uma nova sociedade (MARTINS, 2011, p. 33).

Ao tratar sobre a Educação, o PPP esclarece que, para a Teoria Histórico-Cultural, ela tem papel fundamental, uma vez que os processos educativos se dão de forma bastante ampla, isto é, não apenas nos ambientes escolares, mas também na família e na sociedade em geral. Papel este, que segundo a referida teoria é de possibilitar experiências com a cultura para o desenvolvimento humano. Vigotski (2000) dá ênfase à educação específica da escola, por ser essencial para o processo de formação humana (PPP CMEI, 2020). Para este pesquisador, educação é vida. “Educar significa organizar a vida” (VIGOTSKI, 2000, p. 77).

Nesse sentido, o Projeto Político Pedagógico da CMEI Paulo Freire delinea claramente o papel fundamental desempenhado pelo professor nesse processo de educação na escola de educação infantil, e esclarece que, o professor, sempre com uma intencionalidade pedagógica, possibilitará às crianças, oportunidades para: brincar, interagir, observar, construir e trabalhar em grupo, respeitando os direitos e opiniões de seus colegas, expressando livremente a criatividade, através das diversas formas de linguagens, partilhando suas experiências, valorizando e explorando sua curiosidade.

As atividades no cotidiano escolar, de acordo com os documentos oficiais, também devem envolver o acompanhamento do crescimento das meninas e dos meninos nas elaborações de suas hipóteses e conhecimento do mundo,

não se restringindo a um rol de comportamentos desejados, mas sim como fundamento da ação educativa que parte da valorização da criança em suas manifestações. Tais concepções são desafiadoras, levando em conta as construções históricas de naturalização de ações adulto centradas nas relações com as crianças (PEREIRA, 2021, p. 05).

Como se observa neste contexto, quem tem mais contato com a criança é o educador infantil. Ele será designado a atuar em salas de referência² de educação infantil ou em ambientes de aprendizagens diferenciados, no tocante ao desenvolvimento das atividades propostas. Seu papel será de orientador no processo ensino aprendizagem, ajudando a construir um ambiente de interação, socialização, cuidado, expressão de carinho e respeito aos potenciais e limites de cada criança. Seu fazer pedagógico será, portanto, pautado nos direitos de aprendizagem de acordo com a BNCC (2017).

O educador deverá oferecer condições para que essas experiências se concretizem nessa direção, deverá organizar o espaço educativo, de modo que a criança possa mostrar o que ela já conhece, dando possibilidades para novas aprendizagens, o que é explicado na zona de desenvolvimento iminente, onde se construirá o conhecimento novo.

Ele poderá utilizar-se das diversas linguagens, materiais diversificados, partindo de situações concretas. Sob esta ótica, o trabalho pedagógico possibilitará a transformação do espaço do Centro em um espaço de socialização, integração de convivência alegre e de aprendizagem, onde cada criança deverá ser respeitada em sua individualidade e ação criadora. Através de um trabalho sério e comprometido será proporcionado à criança o desenvolvimento de seu auto expressão e percepção do mundo, do qual é sujeito.

Nesta lógica, as atividades como experimentar, jogar, manusear, brincar são ricas e produtivas. Sendo assim, as técnicas funcionarão como recursos e estímulos; situações e fatos podem ser aproveitados como impulso à busca e descoberta de novas soluções. O importante é perceber que uma história, um brinquedo, um desenho, um livro, um jogo, uma cor ou mesmo um objeto de arte, podem levar indivíduos de qualquer idade a vivências importantes para a sua vida.

² Sala de referência ou de atividades, são termos utilizados por alguns autores como Mello (2003) para invalidar o termo “sala de aula” por estar na contramão das especificidades da ação pedagógica na educação infantil e nos dois eixos estruturantes dessas práticas- as interações e a brincadeira e não de transmissão de conteúdo.

Assim, a criança é um sujeito ativo, participativo do processo social de formação de sua personalidade. Ela parte do meio vivo, esse meio nunca é externo para ela. Se a criança é um ser social e o seu meio é o meio social, se deduz, portanto, que a própria criança é parte de seu meio social. (VIGOSTSKI, 1996, p. 382).

Em virtude disso, devemos considerar o meio em que a criança faz parte, ampliando seus conhecimentos prévios, de modo a tornar possível a construção da autonomia, cooperação, criatividade, capacidade crítica e autoestima assegurando-lhes os seis direitos de aprendizagens e de desenvolvimento previstos na nova BNCC por meio dos campos experiências³.

³ Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. (BRASIL, 2018, p.38)

CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil é uma área de estudo importante no processo ensino aprendizagem, pois possibilita o desenvolvimento integral do educando, envolvendo atividades e estudos diversificados de forma interdisciplinar. É nesta etapa que a criança tem acesso às novas informações, e começa a desenvolver seu conhecimento escolar. Neste contexto, a prática pedagógica deve ser voltada para incentivar o aluno a buscar novos conhecimentos, a tecer sua própria forma de aprender.

Ao longo deste estudo, procurou-se investigar e questionar acerca do conceito do financiamento na educação infantil, e como este dado afeta na qualidade da educação oferecida às crianças, de maneira a trazer informações que possam servir de subsídios para novas pesquisas.

É relevante haver uma compreensão nítida e aprofundada sobre a educação infantil, conforme foi exposto ao longo do referencial teórico. A reflexão contínua leva ao entendimento do potencial dessa modalidade de ensino e sua evolução em prol da aprendizagem das crianças. Após a pesquisa, percebeu-se que a educação infantil evoluiu bastante, buscando oferecer às crianças, não somente um espaço para o seu desenvolvimento físico, mas também para o seu desenvolvimento cognitivo, e principalmente, para o seu desenvolvimento social, ao entrar em contato com as crianças, e assim, aprender a conviver em sociedade.

Ao analisar os valores oferecidos pelo FUNDEB para a Educação Infantil no Município de Santarém, observa-se que são valores mínimos, levando-se em consideração toda as questões regionais que vem dificultar o acesso à educação pública. Para as outras despesas, as instituições recebem através do PDDE, que serve para a aquisição de materiais permanentes e de custeio, servindo também para aquisição de alguns materiais pedagógicos.

Na CMEI Paulo Freire, pode-se observar que o financiamento público proporcionou um ambiente adequado para o acolhimento das crianças de 0 a 4 anos e, com as mudanças ocorridas pela mudança do FUNDEB, acredita-se que esta instituição receberá maiores subsídios para continuar desenvolvendo sua ação educativa junto à comunidade, e que, apesar de adotarem a Tendência Pedagógica Histórico Cultural, que atua de forma menos formal, com características do atendimento assistencialista, a s atua com qualidade, atendendo em grande parte os requisitos de qualidade mencionados por Róman e Torrecilla (2010), que defendem

que para dar conta da qualidade na educação infantil deve ser analisado: a avaliação dos docentes e profissionais da educação pré-escolar; a qualidade dos ambientes de aprendizagem; a disponibilidade, variedade e uso de materiais educativos; e o desenvolvimento integral das crianças.

Reflexões sobre o financiamento da educação, envolvendo a qualidade estarão sempre em pauta, visto que fazem parte da disputa política do campo educacional, assim, realizar estudos que sirvam de bases para novas modificações nesses financiamentos, são de vital importância para que a melhoria da qualidade da educação básica seja ampliada, através de mais recursos financeiros.

Neste contexto, concluiu-se que apesar do financiamento disponibilizado pelo Governo ser mínimo, a CEMEI Paulo Freire tem ofertado uma educação de qualidade aos seus alunos, devido ao grande esforço de sua gestora e professores, bem como da Coordenação Municipal de Educação Infantil, que buscam oferecer subsídios para que as crianças recebam todo o atendimento necessário para o seu desenvolvimento.

Como todo trabalho de pesquisa, este se sabe inacabado e ainda respira sob o signo de sua incompletude. Trata-se de uma tarefa apenas começada que espera por seus naturais desdobramentos. Neste contexto, sugere-se abranger outras temáticas dentro da Educação Infantil, especialmente no que se refere a ideia de que a criança, nessa fase escolar, possa receber conhecimento em consonância com a Tendência Pedagógica Crítico Social dos Conteúdos, conforme pesquisas realizadas pela Neuropsicologia, que tem demonstrado que o desenvolvimento cognitivo da criança inicia desde os seus primeiros passos.

REFERÊNCIA

ABRAMOWICZ, Anete; CRUZ, Ana Cristina J.; MORUZZI, Andrea Braga. Alguns apontamentos: a quem interessa a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil?. **Debates em Educação**, v. 8, n. 16, p. 46, 2016.

AGUIAR, Márcia Ângela da S. A avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questão para reflexão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, 2010.

AMORIM, Ana Luisa Nogueira de; DIAS, Adelaide Alves. Currículo e Educação infantil: uma análise dos documentos curriculares nacionais. **Espaço do Currículo**, v.4, n.2, pp.125-137, 2012.

BARRETO, Ângela M. R. Situação atual da educação infantil no Brasil. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. v. 2. Coordenação Geral de educação infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1998.

BASSI, Marcos Edgar. Financiamento da educação infantil em seis capitais brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, p. 116-141, 2011.

BECKER, Fernanda da Rosa. Educação infantil no Brasil: a perspectiva do acesso e do financiamento. **Revista iberoamericana de educación**, n. 47, p. 141-155, 2008.

BRAGA, Osmar Rufino; LOPES, Clóris Violeta Alves. Infância e o direito à educação em Parnaíba (PI): Uma leitura a partir dos indicadores de qualidade. In: NEGREIROS, Fauston; SILVA, Allan Henrique Bacelar da; SILVA, Algeless Milka Pereira Meirelles da. **Escola e Sociedade: Construtos histórico-culturais**. Teresina: EDUFPI, pp. 162-180, 2016.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: abril Cultura; Brasiliense, 1985.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil**. Brasília: Ministério da educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 1988.

BRASIL. **Lei n.º 9.394/1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. SECADI. DPEE. **Nota Técnica Conjunta nº. 02 de 2015**. MEC/SECADI/DPEE – SEB/DICEI. Orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

CAMPOS, Rosânia; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. BNC e educação infantil-Quais as possibilidades?. **Retratos da Escola**, v. 9, n. 17, 2015.

CORREA, Bianca Cristina. Políticas de educação infantil no Brasil: ensaio sobre os desafios para a concretização de um direito. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 5, n. 9, 2011.

DAVIES, Nicholas. O financiamento da educação estatal no Brasil: novos ou velhos desafios. **Revista Educação On-line PUC-Rio**, Rio de Janeiro, n. 10, p. 31-63, 2012.

DIAS, Adelaide Alves. **Políticas públicas e práticas educativas**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2005.

FERRARI, Márcio. Lev Vygotsky, o teórico do ensino como processo social. **Revista Nova Escola**, 2008. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/382/lev-vygotsky-o-teorico-do-ensino-como-processo-social>. Acesso em 15nov2020.

FNDE – FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Sobre o Fundeb. Disponível em <https://www.fnde.gov.br/index.php/financiamento/fundeb/sobre-o-plano-ou-programa/sobre-o-fundeb>. Acesso em 12mar2021.

FNE – Fórum Nacional de Educação. **Sobre o MIEIB**. Disponível em: <https://fne.mec.gov.br>. Acesso em 05out21.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; DIAS, Rosanne Evangelista. Os sentidos de docência na BNCC: efeitos para o currículo da educação básica e da formação/atuação de professores. **Educação Unisinos**, v. 22, n. 1, p. 7-15, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GASPAR, Maria de Lourdes Ribeiro. Os impactos do FUNDEB na Educação Infantil brasileira: oferta, qualidade e financiamento. **Evidência**, Araxá, n. 6, p. 121-136. 2010

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **O que é Pedagogia**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7 ed. São Paulo: Atlas S.A., 2019.

INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro, Objetiva, 2009.

KOHAN, Walter Omar. **A infância da educação**: o conceito devir-criança. Lugares da infância: filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, p. 51-68, 2004.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 9.ed. Rio de Janeiro: Achiamé, 2011.

KRAMER, Sonia. O papel social da educação infantil. **Revista textos do Brasil**. Brasília, Ministério das Relações Exteriores, 1999.

LEVIN, Esteban. **A infância em cena** – constituição do sujeito e desenvolvimento psicomotor. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Gestão Democrática da escola, ética e sala de aula**. São Paulo: Criar p, 2007.

MACEDO, Lenilda Cordeiro de; DIAS, Adelaide Alves. A política de financiamento da educação no Brasil e a educação infantil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 27, n. 2, 2011.

MARTINS, Lígia Márcia. Pedagogia histórico-crítica e teoria histórico-cultural. In MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Psicologia histórico-crítica**: 30 anos. Campinas- SP: Autores Associados, 2011.

MARTINS, Rosilene Maria Sólton Fernandes. **Direito à Educação**: aspectos legais e constitucionais. Rio de Janeiro: Letra Legal, 2004.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, v. 25, n. 1, p. 83-104, 2007.

MESQUITA, Maria Cristina das Graças Dutra. **Política Pública de financiamento da Educação Infantil no Estado de Goiás**: O desvelamento do Real. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2005.

NASCIMENTO, Cláudia Terra do; BRANCHER, Vantoir Roberto; OLIVEIRA, Valeska Fortes de. A construção social do conceito de infância: algumas interlocuções históricas e sociológicas. **Revista Contexto & Educação**, v. 23, n. 79, p. 47-63, 2008.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A História da Educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.33, p.78-95, 2009.

PEREIRA, Simone. Práticas de uma escola de Educação Infantil. **Equatorial–Revista do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social**, v. 8, n. 15, p. 1-23, 2021.

PINTO, José Marcelino Rezende. **Os recursos para a educação no Brasil no contexto das finanças públicas**. Brasília: Plano Editora, 2000.

ROCHA, Eloísa Acires Candal; BUSS-SIMÃO, Márcia. Infância e educação: novos estudos e velhos dilemas da pesquisa educacional. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 4, p. 943-954, 2013.

ROMÁN C., Marcela; MURILLO TORRECILLA, Francisco Javier. Melhorar a qualidade da educação de infância através da sua avaliação: (O que avaliar e porquê para dar conta da qualidade na educação de infância). **Biblioteca digital. Cadernos de Educação de Infância n.º 89 Abr/2010.**

SANTOS, Mayara dos; LUHM, Daiana Cristina; BLAUTH, Ananda; COLOMBO, Jocineli Polis; KAKTIN, Daniely Ienerich. **O financiamento da educação infantil**. 2016. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/o-financiamento-da-educacao-infantil/148046>. Acesso em 15dez2020.

SILVA, Daniele Nunes Henrique; ABREU, Fabrício Santos Dias de. **Vamos brincar de quê?** Cuidado e educação no desenvolvimento infantil. São Paulo: Summus, 2015.

SILVA, Delcio Barros da. As principais tendências pedagógicas na prática escolar brasileira e seus pressupostos de aprendizagem. **Linguagens & Cidadania**, v. 2, n. 1, 2000.

SILVA, Marcelo Oliveira da. Currículo na Educação Infantil: Aproximações da pedagogia da infância. **Revista Pindorama**, v. 12, n. 1, p. 21-21, 2021.

TEIXEIRA, Sonia Regina; BARCA, Ana Paula Araújo. Teoria Histórico-Cultural: concepções para orientar o pensar e o agir docentes. In: COSTA, S. A.; MELO, S. A. (org.). **Teoria Histórico-Cultural da Educação Infantil: conversando com professoras e professores**. 1. ed. Porto Alegre: CRV, 2017. p. 29-39.

TELES, Maria Amélia de Almeida. **Breve história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.

TROVATO, Kátia. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação Infantil, ed. Moderna, p. 28-32. 2018.

VIANNA, CARLOS EDUARDO SOUZA. Evolução histórica do conceito de educação e os objetivos constitucionais da educação brasileira. Academia.edu, p.130. 2006.

VIGOSTSKY, Levy S. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Madri: Visor, 2000.

VIGOSTSKY, Levy S. **Obras escogidas**. Madri: Machado Libros, 1996.

XIMENES-ROCHA, Solange Helena; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. A organização do espaço e do tempo escolar em classes multisseriadas: na contramão da legislação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 13, n. 50, p. 90–98, 2013.

APÊNDICE I

Questionário 01

Entrevista realizada com a Coordenadora da CMEI Paulo Freire, G.M.

1. Quantos alunos foram matriculados em 2020 e permanecem em 2021, de forma remota?
2. Que idade dos alunos que a CMEI atende?
3. Qual a Tendência Pedagógica utilizada pela CEMEI Paulo Freire?
4. Quais verbas são repassadas para a CEMEI para a manutenção da Educação?
5. As verbas são suficientes para manter a qualidade do atendimento?
6. O que é feito para tentar manter a qualidade?
7. Quando a CEMEI voltará a funcionar depois da pandemia, haja vista que serviu de hospital para atendimento aos casos de Covid-19.

Questionário 02

Entrevista realizada com a Coordenadora da Educação Infantil de Santarém, A.R.

1. Desde quando ocorre o atendimento, em creches, às crianças pequenas, em Santarém?
2. Quando o atendimento deixou de ser assistencialista e passou a fazer parte da Educação Infantil?
3. Quantas e quais unidades atendem ao público infantil, em idade escolar em Santarém?
4. A escolha da Tendência Pedagógica por cada UMEI ou CEMEI é individual ou é uma convenção entre todos, ou orientação da Coordenação?

Questionário 03

Entrevista realizada com a Funcionária do Setor financeiro da SEMED em Santarém, G.

1. Quais verbas são destinadas à manutenção da Educação Infantil em Santarém?
2. Quais são os programas que repassam tais verbas?
3. As verbas atendem às expectativas e necessidades do Município?
4. Em quais serviços ou produtos os recursos financeiros são empregados?
5. Há necessidade de complementação dos recursos para que os serviços sejam alcançados, ou o que é repassado por lei é suficiente?



UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
REITORIA

SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS
BIBLIOTECA CENTRAL RUY BARATA

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE TRABALHOS ACADÊMICOS

1. Identificação do autor

Nome completo: Paula Esperança Viana Benathar

CPF: 520.559.812-34

RG:3879260

Telefone: (93) 99170-9239

E-mail: paulabenathar@gmail.com

Titulação recebida: Bacharel em Gestão Pública e Desenvolvimento Regional, Seu e-mail pode ser disponibilizado na página de rosto?

Sim Não

2. Identificação da obra

Monografia TCC Dissertação Tese Artigo científico Outros: _____

Título da obra: **EDUCAÇÃO INFANTIL – QUALIDADE VERSUS FINANCIAMENTO: Um olhar sobre a CMEI Paulo Freire em Santarém – Pará.**

Programa/Curso de pós-graduação: _____

Data da conclusão: 27/08/ 2021.

Orientador: Professora dra. Socorro Pena

E-mail: socorropgama@gmail.com

Co-orientador: _____

Examinadores: Prof. dra. Sílvia Almeida da Costa

Prof. Ms. Wandicleia Lopes de Sousa

Termo de autorização

Autorizo a Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) a incluir o documento de minha autoria, acima identificado, em acesso aberto, no Portal da instituição, na Biblioteca Ruy Barata, no Repositório Institucional da Ufopa, bem como em outros sistemas de disseminação da informação e do conhecimento, permitindo a utilização, direta ou indireta, e a sua reprodução integral ou parcial, desde que citado o autor original, nos termos do artigo 29 da Lei n° 9.610, de 19 de fevereiro de 1998. Essa autorização é uma licença não exclusiva, concedida a Ufopa a título gratuito, por prazo indeterminado, válida para a obra em seu formato original.

Declaro possuir a titularidade dos direitos autorais sobre a obra e assumo total responsabilidade civil e penal quanto ao conteúdo, citações, referências e outros elementos que fazem parte da obra. Estou ciente de que todos os que de alguma forma colaboraram com a elaboração das partes ou da obra como um todo tiveram seus nomes devidamente citados e/ou referenciados, e que não há nenhum impedimento, restrição ou limitação para a plena validade, vigência e eficácia da autorização concedida.

Santarém, 04 de outubro de 2021.

Paula Esperança V. Benathar

Assinatura do autor

3. Tramitação

Secretaria / Coordenação de curso

Recebido em ____/____/____.

Responsável: _____

Sinpe/Carimbo