

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CAMPUS DE TRÊS LAGOAS

RAFAEL MONTEIRO DE FREITAS

**A ADOÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O CASO DA
CIDADE DE BIRIGUI - SP**

TRÊS LAGOAS-MS
2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CAMPUS DE TRÊS LAGOAS

RAFAEL MONTEIRO DE FREITAS

**A ADOÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O CASO DA
CIDADE DE BIRIGUI - SP**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, Mestrado em Educação, do Campus de Três Lagoas, sob a orientação da Profa. Dra. Natália Cristina de Oliveira.

TRÊS LAGOAS-MS
2023

“A vida sem luta é um mar morto no centro do organismo universal.”
(Machado de Assis)

“Amar e mudar as coisas me interessa mais.”
(Belchior)

AGRADECIMENTOS

Quando nos colocamos à prova, o sabor do desafio por vezes pode não ser tão agradável. O alcance daquilo que nos move talvez pertença ao universo da utopia: a cada passo dado o objeto do querer fica mais próximo, contudo, o horizonte se torna mais amplo, o desejo e o objeto se transformam e os caminhos se modificam.

Pode ser que não exista um ponto final em nenhuma trajetória. O que faz o viajante é o caminho e não o destino. O caminho é o próprio destino.

Somos feitos de lembrança, produto das memórias que construímos na coletividade.

Assim, posso dizer que aqueles que me acompanharam nessa bonita aventura de desafiar a mim mesmo e voltar ao lugar de aluno, têm parte especial neste trabalho e nas futuras boas recordações que virão a existir.

Agradeço, em nome da minha fé e espiritualidade à Mãe Divina, aos meus guias, protetores e guardiões que, certamente, não me abandonaram nos momentos de sobrecarga, dividindo comigo o peso das múltiplas tarefas, amparando meus passos, iluminando meus pensamentos e clareando meu olhar. A essa fé que me alimenta e nutre, gratidão.

Agradeço, em especial, à Professora Doutora Natália Cristina de Oliveira, orientadora deste trabalho, que enxergou potencialidade em meu projeto, acolhendo minhas incertezas e orientando com paciência minha escrita, quase sempre impregnada de mim mesmo e inadequada para a academia.

Agradeço à Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – Campus de Três Lagoas, por abrir espaço e dar voz aos sonhadores da Educação, que persistem, resistem e anseiam. Que a educação pública de qualidade seja valorizada e que toda luta pelo conhecimento como direito de todos não seja em vão.

Agradeço e honro aos três seres de luz que me escolheram e dividiram minha presença com leituras, escrita, trabalho e cansaço: Théo, Tarsila e Pedro, meus filhos queridos e muito amados, muito obrigado.

Agradeço aos meus pais pela força e questionamentos: “Para que serve isso que você está fazendo? ”, pelos pontos de vista divergentes e pela internet cedida no dia da qualificação. Obrigado. Vocês são a realidade brasileira que me coloca, sempre, os pés de volta ao chão.

Agradeço à Secretaria Municipal de Educação da cidade de Birigui, meu local

de trabalho, pela colaboração e flexibilização dos meus horários para o cumprimento das obrigações acadêmicas.

Agradeço à Camila, pelos ouvidos e pelas leituras dos meus rascunhos. À Meiriane, Damáris e Dilvânia, minhas companheiras de trabalho, pelo estímulo e compreensão.

Agradeço à supervisora Andrea e ao supervisor Fábio, pelos diálogos, sugestões e apoio.

Certamente, alguns nomes não foram mencionados nestes agradecimentos. São muitos os bons espíritos que cruzam o meu caminho e, com ou sem intencionalidade, somam na construção humana do meu ser, com exemplos claros sobre o que desejo ou não seguir.

Gratidão a todos. Salve, mensageiro!

Obrigado!

RESUMO

No ano de 2020 foi promovido pelo Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE), por meio do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), edital para seleção e compra de livros didáticos para a Educação Infantil, com entrega do material no final do ano de 2021, para utilização nas escolas de Educação Infantil no ano de 2022. Desse modo, levanta-se o questionamento sobre a necessidade do livro didático como recurso de ensino e de aprendizagem na Educação Infantil, etapa pré-escolar 1 e 2. Com isso, buscou-se identificar os fundamentos teóricos e atos normativos que sustentam a adoção do livro didático na Educação Infantil com a finalidade de alfabetização pré-escolar, a fim de compreender sua real necessidade e coerência com a LDB, as DCN, o RCNEI, a BNCC e outros documentos norteadores da Educação Infantil, por meio do levantamento de documentação referente ao tema e sua análise, entre os anos de 2014 a 2022, período de vigência do último Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei 13.005, de 25 de junho de 2014 e que estará em vigor até o ano de 2024. Foram analisados os livros didáticos para a Educação Infantil oferecidos pelo PNLD adotados pela Secretaria Municipal de Educação da cidade de Birigui, localizada na região Noroeste do Estado de São Paulo, onde a busca por mão-de-obra qualificada para o trabalho na indústria calçadista reflete diretamente no sistema educacional do município, desde a Educação Infantil até os anos finais do Ensino Fundamental. Previamente, pode-se observar a semelhança entre o material selecionado e as cartilhas de alfabetização brasileiras criadas no início da década de 1950. É perceptível a ideia de que o uso das técnicas de alfabetização, especialmente as chamadas tradicionais, na Educação Infantil, facilitam o processo de alfabetização e letramento, porém essa crença aparenta constituir um equívoco, que pode gerar danos no desenvolvimento infantil. O objeto da presente pesquisa é a adoção do livro didático como instrumento de alfabetização precoce, nas etapas pré-escolares 1 e 2 e apoiada pela PNA adotada pelo MEC de abril de 2019 até o fim da presidência de Jair Messias Bolsonaro. Os objetivos específicos deste trabalho são: investigar as concepções de infância no Brasil e o histórico da Educação Infantil no país, desde suas origens até o período atual, os atos normativos sobre Educação Infantil entre os anos de 2014 e 2022 quanto à alfabetização de crianças em idade pré-escolar, bem como o que preveem; levantar dados junto aos órgãos governamentais competentes sobre quais os anos em que ocorreram a seleção e aquisição de livros didáticos para a Educação Infantil a fim de identificar se a política do livro didático para a Educação Infantil pode ser considerada histórica ou algo recente ligada às políticas mercadológicas e ideológicas nacionais, bem como à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e compreender e explicitar qual é a real função do livro didático na Educação Infantil no município de Birigui. Esta é uma pesquisa qualitativa, do tipo documental, e terá por base a análise de conteúdo segundo as orientações de Laurence Bardin, utilizando como aporte teórico produções de Maria do Rosário Longo Mortatti.

Palavras-chave: PNLD; Livro Didático; Alfabetização; Educação Infantil; Política Nacional de Alfabetização.

ABSTRACT

In 2020, it was promoted by the National Education Development Fund (FNDE), through the National Textbook Plan (PNLD), a notice for the selection and purchase of textbooks for Early Childhood Education, with delivery of the material at the end of the year of 2021, for use in Early Childhood Education schools in 2022. Thus, the question arises about the need for textbooks as a teaching and learning resource in Early Childhood Education, pre-school stage 1 and 2. With this, we sought to identify the theoretical foundations and normative acts that support the adoption of textbooks in Early Childhood Education for the purpose of pre-school literacy, in order to understand its real need and coherence with the LDB, the DCN, the RCNEI, the BNCC and other documents guiding Early Childhood Education, through the survey of documentation relating to the topic and its analysis, between the years 2014 and 2022, the period of validity of the last National Education Plan, established by Law 13,005, of June 25, 2014 and which will be in force until 2024. The textbooks for Early Childhood Education offered by the PNLD and adopted by the Municipal Department of Education of the city of Birigui, located in the Northwest region of the State of São Paulo, where the search for hand-qualified labor for work in the footwear industry directly reflects on the municipality's educational system, from Early Childhood Education to the final years of Elementary School. Previously, one could observe the similarity between the selected material and Brazilian literacy primers created in the early 1950s. The idea that the use of literacy techniques, especially the so-called traditional ones, in Early Childhood Education, facilitates the process of literacy and literacy, is noticeable, however this belief appears to constitute a mistake, which can cause damage to child development. The object of this research is the adoption of textbooks as an early literacy tool, in preschool stages 1 and 2 and supported by the PNA adopted by the MEC from April 2019 until the end of Jair Messias Bolsonaro's presidency. The specific objectives of this work are: to investigate the conceptions of childhood in Brazil and the history of Early Childhood Education in the country, from its origins to the current period, the normative acts on Early Childhood Education between the years 2014 and 2022 regarding the literacy of children in preschool age, as well as what they predict; collect data from the competent government bodies about the years in which the selection and acquisition of textbooks for Early Childhood Education took place in order to identify whether the textbook policy for Early Childhood Education can be considered historical or something recent linked to marketing policies and national ideological structures, as well as the National Common Curricular Base (BNCC) and understand and explain what the real function of the textbook is in Early Childhood Education in the municipality of Birigui. This is a qualitative, documentary-type research, and will be based on content analysis according to the guidelines of Laurence Bardin, using productions by Maria do Rosário Longo Mortatti as a theoretical contribution.

Keywords: PNLD; Textbook; Literacy; Child education; National Literacy Policy.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABdC – Associação Brasileira de Currículo
ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas
ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BM – Banco Mundial
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB – Câmara de Educação Básica
CEI – Centro de Educação Infantil
CELD – Comissão Estadual do Livro Didático
CF/88 – Constituição Federal de 1988
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNLD – Comissão Nacional do Livro Didático
COEPRE – Coordenação de Educação Pré-Escolar
COLTED – Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático
CONABE – Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências
CONAE – Conferência Nacional de Educação
DC – Departamento de Cultura
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DNCr – Departamento Nacional da Criança
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EM – Escola Municipal
EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil
ESG – Escola Superior de Guerra
FAE – Fundação de Assistência ao Estudante
FENAME – Fundação Nacional do Material Escolar
FMI – Fundo Monetário Internacional
FNDE –Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNE – Fórum Nacional de Educação
INL – Instituto Nacional do Livro

IPT – Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LLECE – Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina
MEC – Ministério da Educação
MESP – Ministério da Educação e Saúde Pública
OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU – Organização das Nações Unidas
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PLIDEF – Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PNA – Política Nacional de Alfabetização
PNE – Plano Nacional de Educação
PNFEM – Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
PNQEI – Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil
PSEC – Planos Setoriais de Educação e Cultura
RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SEB – Secretaria de Educação Básica
SEF – Secretaria de Ensino Fundamental
SENAI – Serviço Nacional da Indústria
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	10
2. PROPOSTAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: HISTORICIDADE E DESDOBRAMENTOS	20
2.1. EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: INFÂNCIA E CUIDADOS.....	20
2.2. CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA E BASE LEGAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	26
3. A ORGANIZAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO PARA A INFÂNCIA E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....	39
3.1. ORGANIZAÇÕES INTERNACIONAIS E O LIVRO DIDÁTICO.....	39
3.2. O LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL	43
3.3. CURRICULARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DCN À BNCC.....	54
4. EDUCAÇÃO INFANTIL E ORIENTAÇÕES LEGAIS: UM OLHAR PARA O MUNICÍPIO DE BIRIGUI/SP	64
4.1. FORMAÇÃO DA CIDADE DE BIRIGUI.....	64
4.2. REDE PÚBLICA DE ENSINO E EDUCAÇÃO INFANTIL.....	69
4.3. ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO – COLEÇÃO PORTA ABERTA.....	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS.....	115

1. INTRODUÇÃO

Como autor do presente trabalho, posso dizer que é um desafio escrever sobre alfabetização e livro didático numa data onde muito já foi pesquisado e escrito sobre o tema.

Minha primeira experiência com a ação de alfabetizar, após o esforço de recobrar minhas memórias familiares e escolares, foi no ambiente doméstico onde, filho de pai carpinteiro e mãe professora de Educação Infantil, os livros, nem sempre “apropriados” para a infância, fizeram-se presentes, despertando na criança que fui o interesse pelo ato de ler.

Sob um ponto de vista freireano, a leitura do mundo sim, foi anterior à palavra escrita e, ao adentrar o universo das cartilhas escolares, já tinha o conhecimento das sílabas e de pequenos textos.

Posso me considerar um privilegiado, vindo de uma família de poucos recursos ser alfabetizado tão cedo e posso frisar a inexistência da intencionalidade da alfabetização precoce em minha história: fui criança que brincou na rua, nadou em rio, subiu em árvores e tentou decifrar por vontade própria as placas de trânsito e os gibis lidos por meu irmão.

Apaixonado pela riqueza e pelas infinitas possibilidades da palavra escrita, e claro, através do trabalho de excelentes professoras alfabetizadoras, meu interesse pela produção literária começou cedo: minha primeira poesia foi publicada em um jornal local quando tinha oito anos.

Pode parecer pequena (e é) uma publicação em um jornal de circulação local de uma cidade de menos de cinquenta mil habitantes à época, porém, para uma criança de oito anos foi uma realização memorável.

Lembro-me com exatidão dos nomes das minhas primeiras professoras da minha fase de aquisição da escrita: Simone, Filó, Mara, Lourdes e Mercedes, cada qual com sua maneira de ensinar, sempre afetuosas e rígidas ao mesmo tempo (rigidez característica dos anos 90).

Nos primeiros anos do Ensino Fundamental, na época Ciclo I, a tão conhecida e questionada cartilha “Caminho Suave” sempre esteve presente, com suas formações silábicas e pequenos textos de memorização.

Entre tantas idas e vindas típicas das famílias pobres brasileiras, nos anos 2000 optei em fazer o curso de magistério no extinto CEFAM (Centro Específico de

Formação e Aperfeiçoamento do Magistério), onde alunos bolsistas do Estado de São Paulo estudavam em período integral durante quatro anos para suprir a falta de profissionais da Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental. Após a exigência da formação superior em pedagogia, o curso se tornou obsoleto, tendo seu fim marcado para o ano de 2005.

Minha formatura se deu no ano de 2003, quando ingressei na rede estadual de educação (antes do término do curso) para atuar em uma sala mista de aceleração.

Obviamente o susto foi enorme: a defasagem dos alunos era gigantesca e, para um professor recém-formado com dezoito anos de idade, faltou “jogo de cintura”.

Estudei música, teatro e literatura afim de deixar a área da educação, porém, quando me dei conta, estava cursando faculdade de História e reingressando no magistério municipal de Penápolis, por concurso público, no ano de 2006.

Todos os caminhos levam ao mesmo lugar.

Foram quatorze anos de trabalho na cidade de Penápolis, onde consegui desenvolver grandes (para mim) projetos de literatura, contação de histórias e mediação de leitura.

Cursei Pedagogia, participei de concursos de literatura, publiquei dois livros infantis por editoras expressivas que, pós pandemia, diminuíram drasticamente.

Enfrentei o desafio de sair da zona de conforto e, depois de mais de uma década no mesmo lugar, decidi exercer minha profissão na cidade de Araçatuba que, embora próxima, apresentava outra realidade e novos caminhos.

Um ano depois, em meio ao caos pandêmico da Noroeste Paulista, fui aprovado em concurso público e chamado para assumir a direção escolar na cidade de Birigui, onde me encontro nesse momento frente a outras novidades, nem sempre tão boas.

Reflexões são importantes. Rever nossa prática docente pode nos revelar os motivos de tanta resistência e luta.

Diante do desafio posto de revisitar minha trajetória profissional que acaba se confundindo com minha própria vida, posso compreender que o que motiva a presente dissertação é a mesma dúvida que transita meus caminhos desde as primeiras palavras: existe hora para aprender? A partir de agora deixo de escrever na primeira pessoa do singular, assumindo o papel do coletivo e desenvolvendo esta pesquisa.

Com o edital promovido pelo Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE), através do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), Edital De Convocação Nº 02/2020 – CGPLI Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação

de obras didáticas, literárias e pedagógicas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2022, para seleção e compra de livros didáticos para a Educação Infantil, realizado no ano de 2020 e com entrega do material no final do ano de 2021, para sua utilização nas escolas de Educação Infantil, etapas pré-escolares 1 e 2, no ano letivo de 2022, foi levantado o questionamento sobre a função alfabetizadora do livro didático como recurso de ensino e de aprendizagem na Educação Infantil, considerando-se que o edital de convocação apresenta em seu Objeto, como exigência para a participação na inscrição de seleção das obras, no item 1.1.3. Objeto 3 que as obras pedagógicas devem ser de preparação para alfabetização baseada em evidências. (BRASIL, 2020).

Em um primeiro contato com o conteúdo de alguns dos livros disponíveis para a escolha das unidades escolares de Educação Infantil, através da leitura flutuante proposta por Bardin, pode-se relacionar tais livros às cartilhas destinadas à alfabetização infantil pelos métodos sintéticos, que ensinam as crianças a decifrar a partir de pequenas até as grandes estruturas (letras, sílabas e palavras) e métodos analíticos, que partem da leitura da palavra e das frases, para depois realizar a divisão em sílabas e letras, como a famosa cartilha “Caminho Suave”, de autoria de Branca Alves de Lima, com sua primeira edição datada do ano de 1948 e com publicações ainda nos dias atuais, com poucas atualizações.

Embora o Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019 tenha o propósito de instituir uma nova Política Nacional de Alfabetização, apresentando em seus Princípios e Objetivos a ênfase no ensino de seis componentes essenciais para a alfabetização: a) consciência fonêmica; b) instrução fônica sistemática; c) fluência em leitura oral; d) desenvolvimento de vocabulário; e) compreensão de textos; e f) produção de escrita; não há clareza na definição do que se denomina “alfabetização baseada em evidências”.

Além disso, o decreto citado anteriormente apresenta dificuldade de interpretação em seus artigos 5º e 6º, onde se lê:

Art. 5º Constituem diretrizes para a implementação da Política Nacional de Alfabetização:

I - priorização da alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental;
II - incentivo a práticas de ensino para o desenvolvimento da linguagem oral e da literacia emergente na educação infantil;

Art. 6º A Política Nacional de Alfabetização tem por público-alvo:

I - crianças na primeira infância;

II - alunos dos anos iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 2019, p.

02).

A contrariedade é notável entre a priorização da alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental e o oferecimento de livros didáticos alfabetizadores para a Educação Infantil, crianças na primeira infância, como preparação para a alfabetização baseada em evidências.

No ano de 2021, no manual do curso ABC oferecido pelo MEC, a palavra “evidências” foi substituída pelo vocábulo “ciência”, sendo apresentado como produto de uma cooperação entre pesquisadores brasileiros e portugueses:

A iniciativa Alfabetização Baseada na Ciência é fruto da cooperação internacional entre instituições brasileiras e portuguesas: do lado do Brasil, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e a Secretaria de Alfabetização (Sealf) do Ministério da Educação; do lado de Portugal, a Universidade do Porto (UP), o Instituto Politécnico do Porto (IPP) e a Universidade Aberta de Portugal (UAb). Alfabetizar todos os brasileiros desde o início de sua trajetória escolar é um dos maiores desafios político-educacionais de nosso país. Por essa razão, o Governo Federal criou, em janeiro de 2019, a Secretaria de Alfabetização (Sealf) e instituiu, em abril do mesmo ano, por meio do Decreto nº 9.765, a Política Nacional de Alfabetização (PNA). As competências da Sealf, a PNA e seus instrumentos de implementação firmam-se em bases científicas. Assim, em agosto de 2019, foi lançada a 1ª Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências (Conabe), com o objetivo de dar voz à ciência e difundir sínteses de evidências científicas e experiências exitosas, nacionais e estrangeiras, a fim de fundamentar, no âmbito da alfabetização, da literacia e da numeracia, as novas políticas públicas educacionais no Brasil. (BRASIL, 2021, p. 10).

Com base no que foi apresentado até o momento, é possível transparecer a ideia de que o uso das técnicas de alfabetização, especialmente as chamadas tradicionais, na Educação Infantil facilitam o processo de alfabetização e letramento, porém essa crença aparenta constituir um equívoco, que pode até gerar sérios danos ao desenvolvimento infantil.

A criança não aprende apenas de forma sistematizada e em ambientes escolares, contudo, como participante ativa do universo capitalista atual, acaba sendo submetida às mais diversas atividades, sendo moldada para o mercado de trabalho e direcionada ao amadurecimento precoce, por vezes deixando de lado o espaço destinado ao brincar e ao complexo ato de “apenas” ser criança.

Para Ferreira (2010, p. 9):

Se pensarmos que a criança aprende só quando é submetida a um

ensino sistemático, e que sua ignorância está garantida até que receba tal tipo de ensino, nada poderemos enxergar. Mas se pensarmos que as crianças são seres que ignoram que devem pedir permissão para começar a aprender, talvez comecemos a aceitar que podem saber, embora não tenha sido dada a elas autorização institucional para tanto.

A BNCC, em sua introdução à Educação Infantil, cita o artigo 9º das DCNEI, onde se lê que:

[...] os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e a brincadeira, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização (BRASIL, 2018, p. 39).

Partindo dessas premissas e com base nos textos fornecidos por documentos oficiais como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 9394/96), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI, 2006), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) onde, em linhas gerais, lê-se que a Educação Infantil não tem a intencionalidade de antecipar conteúdos do ensino fundamental, dentre eles a alfabetização precoce, levanta-se o questionamento sobre quais os fundamentos teóricos que levam o Ministério da Educação (MEC) a selecionar, adquirir e distribuir esse material didático para a Educação Infantil com foco na alfabetização, levando-se em consideração todas as disposições anteriormente contrárias a essa prática.

A presente pesquisa é qualitativa, do tipo documental, seu objeto é a análise do livro didático como instrumento alfabetizador nas etapas pré-escolares 1 e 2, utilizando o exemplo da cidade de Birigui, localizada no região noroeste do Estado de São Paulo, onde a possível necessidade de mão de obra qualificada para o trabalho na indústria calçadista é recorrente desde seu período de industrialização na década de 1950 até os tempos atuais, refletindo diretamente na cultura e educação do município, desde o período pré-escolar até os anos finais do Ensino Fundamental, e fará uso, em seu capítulo final, da análise de conteúdo de Laurence Bardin, com o intuito de analisar os livros didáticos selecionados, seu direcionamento à alfabetização e sua possível relevância com maior aprofundamento e compreensão, utilizando como

aporte teórico o trabalho de Maria do Rosário Longo Mortatti, que analisa a educação brasileira, suas influências e teorias sob um ponto de vista político.

Mortatti é professora Titular da Universidade Estadual Paulista, campus de Marília, Coordenadora do Grupo de Pesquisa “História do ensino de língua e literatura no Brasil” e Presidente Emérita da ABAIf – Associação Brasileira de Alfabetização. Para a autora, a busca das “revoluções conceituais” no campo da educação surgem para surtir necessidades políticas e sociais, apresentando-se a princípio como contra-hegemônicas, transformando-se com o passar dos anos em um desserviço à alfabetização escolar. (MORTATTI, 2016).

Este trabalho tem sua relevância na ideia de que a criança da Educação Infantil viva sua infância com olhos no brincar e na leitura do mundo, práticas tão importantes para sua aprendizagem e seu desenvolvimento. O ato de brincar e conhecer são imprescindíveis e não podem ser previstos ou delimitados em atividades de um livro. Além disso, é importante que se crie um olhar crítico a respeito dos materiais didáticos oferecidos pelo Estado em cumprimento da agenda de seus idealizadores.

A alfabetização de crianças em idade pré-escolar é um tema que merece atenção dos envolvidos nesse processo e, com a adoção e utilização do livro didático na Educação Infantil, é necessário compreender se esse material é realmente utilizado como ferramenta alfabetizadora e se, dentre atos normativos e fundamentos teóricos oferecidos pelo Estado, a alfabetização na Educação Infantil atende às necessidades reais das crianças ou não passa de uma simples antecipação de conteúdos programados para o Ensino Fundamental, disseminando ou silenciando determinados discursos, limitando o acesso à cultura e alimentando o mercado editorial que, de certa forma, imobiliza docentes em sua prática e alunos em seu desenvolvimento.

Nosso escopo principal é a identificação e organização dos fundamentos teóricos e atos normativos que sustentam a adoção do livro didático na Educação Infantil com a finalidade de alfabetização pré-escolar, a fim de compreender sua real necessidade de acordo com o trabalho de pesquisa de Mortatti e os documentos oficiais entre os anos de 2014 e 2022 - período de vigência do Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, em vigor até o ano de 2024.

Como objetivos específicos, este trabalho pretende investigar as concepções de infância no Brasil e o histórico da Educação Infantil no país, desde suas origens até o período atual, os atos normativos sobre Educação Infantil entre os anos de 2014

e 2022 quanto à alfabetização de crianças em idade pré-escolar, bem como o que preveem, com a concepção de infância atrelada e embasada nos organismos multilaterais de financiamento; levantar dados junto ao Ministério da Educação e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação sobre quais os anos em que ocorreram a seleção e aquisição de livros didáticos para a Educação Infantil a fim de identificar se a política do livro didático para a Educação Infantil pode ser considerada histórica ou algo recente ligada às políticas mercadológicas e ideológicas nacionais, bem como ao advento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e compreender e explicitar qual é a real função do livro didático na Educação Infantil no município de Birigui, Estado de São Paulo, e se seu formato, como apresentado pelo edital PNLD 2020, mostra-se como ferramenta de alfabetização na/da infância.

Em um primeiro momento, foi realizada uma revisão bibliográfica do tipo estado do conhecimento, levantando e sistematizando as dissertações e teses relevantes já existentes sobre o tema, para uma identificação e compreensão do que já foi pesquisado sobre o uso do livro didático na Educação Infantil. Vosgerau e Romanowski (2014, p. 167) apontam que: “[...] os estudos de revisão consistem em organizar, esclarecer e resumir as principais obras existentes, bem como fornecer citações completas abrangendo o espectro de literatura relevante em uma área”. Para isso foi realizada uma busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sobre as produções relevantes dos últimos cinco anos, com os seguintes descritores: alfabetização, educação infantil, livro didático e cartilha. Segundo Romanowski e Ens (2006, p. 39):

Essas análises possibilitam examinar as ênfases e temas abordados nas pesquisas; os referenciais teóricos que subsidiaram as investigações; a relação entre o pesquisador e a prática pedagógica; as sugestões e proposições apresentadas pelos pesquisadores; as contribuições da pesquisa para mudança e inovações da prática pedagógica; a contribuição dos professores/pesquisadores na definição das tendências do campo de formação de professores.

Nas buscas realizadas nas já citadas plataformas, foram utilizadas as seguintes palavras-chave e obtidos os resultados que seguem:

Alfabetização AND Cartilha: 1 publicação plataforma CAPES e 2 publicações BDTD;

Alfabetização AND Educação Infantil: 12 publicações plataforma CAPES e 13

publicações BDTD;

Alfabetização AND Pré-Escola: 2 publicações plataforma CAPES e 7 publicações BDTD;

Livro Didático AND Educação Infantil: 4 publicações plataforma CAPES e 1 publicação BDTD.

As buscas com apenas um descritor geraram os seguintes resultados: alfabetização: 1824 CAPES e 1036 BDTD; educação infantil: 2489 CAPES e 1312 BDTD; livro didático: 992 CAPES e 1106 BDTD; pré-escola: 149 CAPES e 379 BDTD; cartilha: 192 CAPES e 434 BDTD.

Após esse levantamento, dentre os materiais encontrados foram selecionados os que apresentaram potencial contribuição para a elaboração da pesquisa, levando-se em consideração a abordagem direta à análise do livro didático para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular. Os documentos foram selecionados por data de publicação e nível de relevância.

Foram eles: Relações de gênero em livros didáticos de língua portuguesa: permanências e mudanças. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2007, de Neide Cardoso de Moura; Análise de livros didáticos do PNLD/219 para a Educação Infantil: Imagens e Gêneros. Chapecó, SC. Universidade Federal da Fronteira do Sul, Campus Chapecó, Programa de Pós-graduação em Educação, Curso de Mestrado em Educação. 2020, de Francielly de Lima Oliveira e Políticas curriculares para Educação Infantil: O caso da BNCC (2015-2017). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: (Prof.a Dr.a Jani Alves da Silva Moreira). Maringá, 2019, de Poliana Ferreira de Oliveira.

A pesquisa realizada foi do tipo documental, com levantamentos de dados e análise de conteúdo de Laurence Bardin:

O que é a análise documental? Podemos defini-la como uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência. Enquanto tratamento da informação contida nos documentos acumulados, a análise documental tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação. (BARDIN, 1977, p. 45)

A análise de conteúdo se organiza em torno dos três polos cronológicos

propostos pela autora: a) pré-análise: período de escolha dos documentos, formulação de hipóteses e objetivos e elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final; b) exploração do material: realização de operações de codificação, decomposição ou enumeração em função de regras previamente estabelecidas; e c) tratamento dos resultados, inferência e interpretação: submetidos a provas estatísticas e testes de validação, geram interpretações para responder os objetivos previstos anteriormente (BARDIN, 1977).

Os dados e informações coletados foram organizados cronologicamente e confrontados a fim de identificar semelhanças e discrepâncias entre os textos destes documentos.

As fontes documentais para tal pesquisa serão: atos normativos, decretos, portarias, resoluções, fundamentos e editais levantados junto ao Governo Federal, Ministério da Educação, Secretaria Municipal de Educação de Birigui e livros didáticos destinados à Educação Infantil selecionados pelo edital PNLD 2020. O presente trabalho está dividido em quatro capítulos, que se apresentam a seguir.

Capítulo 1 – Introdução, onde são apresentados os objetivos da pesquisa, sua relevância e base teórica.

No Capítulo 2, discutiremos as Propostas Curriculares para a Educação Infantil no Brasil: historicidade e desdobramentos, que apresenta o histórico da Educação Infantil no Brasil desde a colonização, com ênfase na década de 1990, período de grandes transformações na legislação educacional do país, e as concepções de infância que se estabeleceram no Brasil no decorrer de sua história.

Na sequência, o Capítulo 3, aborda a organização de uma educação para a infância e a Base Nacional Comum Curricular. Discute a história do livro didático no Brasil, desde o início de sua produção e utilização até a implantação do Plano Nacional do Livro Didático e a curricularização da Educação infantil, desde as Diretrizes Curriculares Nacionais até a implementação da Base Nacional Comum Curricular, com foco na etapa da Educação Infantil.

A Educação Infantil e orientações legais: Um olhar para o município de Birigui - SP é o tema do quarto capítulo que apresenta um breve histórico da formação da cidade de Birigui, localizada na região noroeste do Estado de São Paulo, bem como a trajetória da estruturação de seu sistema municipal de ensino, discute também o Plano Municipal de Educação da cidade e seu olhar sobre a Educação Infantil. Finalmente, é realizada uma análise dos livros didáticos selecionados pelo município

através do Edital PNLD 02/2020.

2. PROPOSTAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: HISTORICIDADE E DESDOBRAMENTOS

Neste capítulo o objeto de discussão é a origem da concepção de infância existente no Brasil, desde a colonização até a período atual. Será apresentado também um breve histórico da Educação Infantil no Brasil, desde seu início assistencialista até sua base legal estabelecida pós Constituição de 1988.

2.1. EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: INFÂNCIA E CUIDADOS

A Educação Infantil no Brasil é marcada, em boa parte de sua história, pela concepção educacional assistencialista, sendo oferecida como ferramenta compensatória aos mais pobres, em locais destinados a outras atividades que não caracterizavam necessariamente ações educativas.

Contudo, a escrita dessa história recente se faz marcada pela parcialidade do envolvimento direto e da participação de determinados indivíduos em seus acontecimentos, o que a contrapõe à narrativa do passado mais distante, que pode ser analisado e imaginado através de registros de seu tempo, sem as lembranças vivas e recentes que envolvem a produção de documentos. Assim, as reflexões sobre a trajetória das instituições de Educação Infantil brasileiras são produzidas entre essas duas formas de análises. (KUHLMANN, 2000).

No Brasil, seguindo modelos europeus da Idade Média, as primeiras casas de expostos destinadas ao cuidado de crianças pequenas surgiram no século XVIII nas cidades de Salvador e Rio de Janeiro. Esses locais recebiam crianças abandonadas pelas famílias que tentavam se arranjar nos novos modelos de mercado e de trabalho, diminuindo a quantidade excessiva de crianças abandonadas nas ruas e nas portas das igrejas. (OLIVEIRA, 2019).

De um ponto de vista histórico, as instituições de educação para crianças no Brasil e na América Latina possuem semelhanças em suas origens, com um atendimento para crianças influenciado pelos mesmos moldes da recém-criada educação europeia. Com a necessidade do trabalho exercido pelas mulheres, em especial as mulheres pobres, imposta pela Revolução Industrial, a criação de instituições de educação para crianças na Europa é proveniente da industrialização que demandou o atendimento dos filhos dos trabalhadores e trabalhadoras absorvidos pelo processo produtivo das fábricas.

Na França, podemos citar as salas de asilo criadas a partir do ano de 1764 e, na Alemanha, o Kindergarten de Froebel, por volta de 1840, que se espalharam por toda a Europa, chegando depois ao continente americano. (SARAT, 2015).

O papel materno na educação dos bebês era considerado de extrema importância, além de ser quase inevitável atender às crianças sem as consequências causadas pelos altos índices de doenças e mortalidade infantil. As creches foram criadas na França no ano de 1844 e vieram ao Brasil nos anos de 1870, juntamente com as descobertas científicas que possibilitaram a amamentação artificial.

A priori, como uma ideia no período Imperial e referência para a criação da Associação Protetora da Infância Desamparada sendo, no período da República, efetivamente instaladas as primeiras instituições, contando, no ano de 1924, 47 creches, distribuídas por capitais e algumas cidades do país. (KUHLMANN, 2000)

No Brasil, vive-se nesse período o deslocamento da influência européia para os EUA, fenômeno que encontra expressão marcante na criação do Dia da Criança, no 3º Congresso Americano da Criança, realizado no Rio de Janeiro em 1922, juntamente com o 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância. Associava-se a data da descoberta do Novo Mundo com a infância, que deveria ser educada segundo o espírito americano (KUHLMANN, 2000, p.4).

A ideia de assistência científica, criada no início do século XX, em acordo com as propostas de educação popular apresentadas em congressos e exposições internacionais, fazia a previsão de que o atendimento à pobreza não seria realizado com grandes investimentos. O Estado repassaria os recursos para entidades, subtraindo-se da responsabilidade direta com o atendimento educacional da população pobre. “A educação assistencialista promovia uma pedagogia da submissão, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social”. (KUHLMANN, 2000, p. 4).

No Brasil, a concepção higienista é defendida pela área médica, com influência de pesquisadores europeus do início do século XX, impondo regras para a educação das crianças, novos modos de higiene e comportamento para uma sociedade civilizada.

Portanto podemos dizer que as primeiras instituições brasileiras se organizam sob duas vertentes. Algumas instituições voltadas ao atendimento de crianças de classes populares e pobres, com perspectivas de cunho caritativo e assistencial como informam os dados históricos. Outras, no mesmo período também, foram criadas como instituições de cunho pedagógico e educacional, para crianças

das classes mais abastadas com a inauguração do primeiro jardim de infância na corte. (SARAT, 2015, p. 4).

A concepção de progresso e civilidade como modelos internacionais de desenvolvimento para os países da América Latina estava ligada diretamente, no final dos séculos XIX e início do século XX, à educação das crianças com o objetivo de “civilizar, instruir, formar e educar” as populações. (SARAT, 2015).

Nesse período histórico, final do século XIX, a regulação social, o controle da violência e a formação individual faziam parte de uma proposta civilizadora, com fundamentos positivistas, liberais e pragmáticos produzidos até aquele momento. Com isso, a educação foi vista como uma forma de contribuição para a mudança da sociedade, estando presente nos debates políticos, sendo a propagação da escolarização como atividade social fundamental para a alteração da sociedade em curso, no decorrer do século XIX e início do século XX, bem como para as mudanças nas distinções sociais. Tanto no Brasil como em outros países da América Latina se fez presente o discurso modernizador e civilizador, sendo a educação uma espécie de garantia de um novo homem para uma nova sociedade, controlado e regulado pelo Estado. (SARAT, 2015).

No ideário brasileiro este projeto civilizador que tem a educação como ênfase também está presente. As estratégias deste modelo estão fundamentadas em três aspectos: o discurso liberal e pragmático em construção nestes países, a fragilidade da república iniciante e o fenômeno das imigrações europeias, elementos que dentre outros compõem o contexto histórico dos dois países no final do séc. XIX. (SARAT, 2015, p. 3).

Do início dos anos de 1920 até meados dos anos de 1970, a Educação Infantil teve um processo de expansão lento, vinculado em parte aos sistemas de educação, com atendimento de crianças de 4 a 6 anos de idade, e em parte aos órgãos de saúde e de assistência, indiretamente ligados à educação. A previsão de creches nos estabelecimentos onde trabalhassem trinta mulheres ou mais, presente na legislação trabalhista desde 1932, não era respeitada. (KUHLMANN, 2000, p. 4).

A partir da década de 1930, início da era comanda por Getúlio Vargas, com o crescimento de uma classe “urbano-industrial”, surge uma nova burguesia no país, acompanhando o movimento de industrialização e crescimento das cidades. (OLIVEIRA, 2019).

O surgimento dessa nova classe social e as novas condições de trabalho,

exigiram do Governo um posicionamento em relação à Educação Infantil.

No nível federal, a Inspeção de Higiene Infantil, criada em dezembro de 1923, é substituída em 1934 pela Diretoria de Proteção à Maternidade e à Infância, criada na Conferência Nacional de Proteção à Infância, em 1933. Em 1937, o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública passa a se chamar Ministério da Educação e Saúde, e aquela Diretoria muda também o nome para Divisão de Amparo à Maternidade e à Infância. (KUHLMANN, 2000, p. 4).

O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, do ano de 1932, previa o “desenvolvimento das instituições de educação e assistência física e psíquica às crianças em idade pré-escolar (creches, escolas maternais e jardins-de-infância) e de todas as instituições peri-escolares e pós-escolares”, sugerindo a aproximação das instituições de Educação Infantil. A escola maternal, aos poucos, deixa de ser considerada como destinada aos pobres em oposição ao jardim-de-infância e tem seu atendimento fixado na faixa etária de 2 a 4 anos de idade, enquanto o jardim-de-infância atenderia a faixa etária de 5 a 6 anos de idade. Essa divisão etária, tempos depois, começa a fazer parte também das instituições com crianças de 0 a 6 anos de idade. (KUHLMANN, 2000).

No ano de 1940, foi criado o Departamento Nacional da Criança (DNCr), que seguia o modelo higienista de saneamento social, com o propósito de oferecer cuidados básicos que garantissem a higiene, a alimentação e o cuidado médico mínimo de filhos bebês da classe operária. Com o passar dos anos, locais como igrejas e associações eram ocupados para que esse trabalho fosse realizado, sem a ideia de estimular o desenvolvimento cognitivo das crianças atendidas. (OLIVEIRA, 2019).

O Departamento Nacional da Criança (DNCr), em todas suas fases foi dirigido pelo médico Olinto de Oliveira. “Entre outras atividades o DNCr encarregou-se de estabelecer normas para o funcionamento das creches, promovendo a publicação de livros e artigos”. (KUHLMANN, 2000, p. 4).

Vinculado ao recém-criado Departamento de Cultura (DC), na cidade de São Paulo, começa a criar corpo o parque infantil, sob a gestão de Mário de Andrade (1935-1938) e de Nicanor Miranda (até 1945). Após sua regulamentação, o parque infantil começa a se expandir, sendo contido nos anos de 1940, na gestão de Prestes Maia. O parque infantil tinha a característica de receber crianças de 3 a 6 anos e de 7 a 12 anos de idade fora do horário escolar. Esse projeto se expande pelo interior do

Estado de São Paulo e outros estados do Brasil. No ano de 1942, o DNCr lança a Casa da Criança, que propõe a junção de todos os serviços destinados à infância em um só lugar:

Em um grande prédio seriam agrupados a creche, a escola maternal, o jardim-de-infância, a escola primária, o parque infantil, o posto de puericultura e, possivelmente, um abrigo provisório para menores abandonados, além de um clube agrícola, para o ensino do uso da terra. Os médicos do DNCr não se ocuparam apenas da creche, mas de todo o sistema escolar, fazendo valer a presença da educação e da saúde no mesmo ministério, só desmembradas em 1953, quando o DNCr passa a integrar o Ministério da Saúde até o ano de 1970, quando é substituído pela Coordenação de Proteção Materno-Infantil. (KUHLMANN, 2000, p.5).

Entre as décadas de 1950 e 1960, período que abrange o final da Era Vargas e o governo de Jânio Quadros, com o crescimento do número de mulheres adentrando ao mercado de trabalho aberto pela industrialização, cresce a ideia da educação pré-escolar como fase preparatória para o ensino primário, sem abandonar o caráter assistencialista que envolvia os locais de cuidados infantis, que continuavam voltados para os cuidados com a saúde das mães e de seus filhos.

A educação destinada às crianças pequenas passou a ser responsabilidade do Ministério da Educação após dez anos de governo militar no Brasil, iniciado com o golpe de estado civil-militar em 1964, sendo discutida nos II e III Planos Setoriais de Educação e Cultura (PSEC). (OLIVEIRA, 2019).

No ano de 1967, igrejas de diferentes nomeações são indicadas para a criação dos Centros de Recreação, de forma emergencial, para atender as crianças de 2 a 6 anos de idade. Esses centros faziam parte do Plano de Assistência ao Pré-Escolar, do DNCr e do Ministério da Saúde. A criação do plano seguiu orientações da UNICEF e, aparentemente, se deu, simplesmente, para cumprir exigências frente a empréstimos internacionais. Pouco se concretizou do que era proposto pelo plano e a política social continuou sendo assunto de segurança pública, como já era feito. Com a abertura de espaço para novas igrejas, é possível que a igreja católica tenha se mobilizado na organização de comunidades, Clubes de Mães, entre outros, colaborando com o surgimento dos Movimentos de Luta por Creche, em todo o país, no final dos anos de 1970. (KUHLMANN, 2000).

No ano de 1974 foi criada a Coordenação de Educação Pré-Escolar (MEC/COEPRE), iniciando a fase de lutas e conquistas para a educação infantil

brasileira. (LINHARES, 2016).

Contudo, a educação pré-escolar manteve seu caráter assistencialista, fortalecendo a dependência dos mais pobres em relação ao estado, contribuindo com a doutrinação social e criando a ideia de “meritocracia”, na qual os mais desfavorecidos poderiam ascender dentro do “milagre econômico” através da educação. É o que mostra o projeto Casulo, de 1975, realizado pela Associação Brasileira de Assistência, onde se apresenta a pobreza como uma ameaça à segurança nacional. O projeto prevê convênios entre entidades sociais e municípios para oferecer creches em espaços ociosos e com o apoio de voluntariado, com o intuito de oferecer serviços assistenciais para crianças de forma barata. (OLIVEIRA, 2019).

A Doutrina de Segurança Nacional, da Escola Superior de Guerra (ESG), em um documento de 1976, reconhecia o alto nível de desigualdade social e exploração existente no país, concordando com a necessidade de uma distribuição mínima da produção nacional.

A promoção social seria um instrumento contra os ataques comunistas, vindos de outros países. Como nos mostra Kuhlmann Jr. (2000, p. 7), “a crítica às ideias estrangeiras era uma forma indireta de se posicionar no campo da guerra fria do capitalismo contra o comunismo”. Contudo, o documento emitido pela ESG adotava ideias de organismos internacionais como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), que promoveu, em 1965, a Conferência Latino-Americana sobre a Infância e a Juventude no Desenvolvimento Nacional, trazendo a ideia de barateamento da implantação de instituições educacionais, com o desenvolvimento e apoio da comunidade, que possivelmente influenciou o texto do Plano do DNCr, em 1967. (KUHLMANN, 2000).

Depois de sangrarem por muitos anos as verbas educacionais, as propostas do regime militar queriam atender as crianças de forma barata. Classes anexas nas escolas primárias, instituições que deixassem de lado critérios de qualidade “sofisticados” dos países desenvolvidos, “distantes da realidade brasileira”. (KUHLMANN, 2000, p. 7).

A educação, os cuidados e a atenção destinados às crianças pequenas levaram tempo para ganhar visibilidade social, o que prejudicou em especial a Educação Infantil. As políticas educacionais no Brasil, inicialmente, tinham o foco apenas nas crianças com idade entre 4 e 6 anos.

No final dos anos de 1970 diversos movimentos se formaram em oposição ao regime militar, com olhares para a redemocratização nacional. Dentre esses movimentos surgiram grupos favoráveis aos direitos das famílias e das crianças. (OLIVEIRA, 2019).

Os pensamentos socialistas e feministas criaram uma nova direção para o atendimento prestado à pobreza, pensando a Educação Infantil em espaços coletivos, garantindo às mães o direito ao trabalho. Ao mesmo tempo, no Brasil, foram travadas lutas pela pré-escola pública, democrática e popular e lutas pela transformação política e social mais ampla. (KUHLMANN, 2000).

Na quarta última parte dos anos 1900, a educação infantil brasileira vive intensas transformações. É durante o regime militar, que tantos prejuízos trouxe para a sociedade e para a educação brasileiras, que se inicia esta nova fase, que terá seus marcos de consolidação nas definições da Constituição de 1988 e na tardia Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. A legislação nacional passa a reconhecer que as creches e pré-escolas, para crianças de 0 a 6 anos, são parte do sistema educacional, primeira etapa da educação básica. (KUHLMANN, 2000, p. 2)

Pode-se dizer, então, que a partir dos anos de 1970, teve início uma ebulição de novas ideias e movimentos que renovaram, mesmo que lentamente, a educação no país, abrindo espaço, entre os assuntos urgentes da Assembleia Constituinte, para uma nova visão sobre o atendimento educacional às crianças e adolescentes.

2.2 Concepção de Infância e Base Legal para a Educação Infantil

Na década de 1980, com a retomada das eleições diretas e da ordem democrática, foi promulgada a Constituição Federal de 1988, surgindo o conceito de educação básica formada pelo ensino infantil, fundamental e médio. A educação como política pública e direito da criança aparece em seu artigo 227, como mostra o texto:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, p. 118).

Desse modo, a Educação Infantil passa a atender crianças de todas as classes sociais, de forma gradual e expansiva, acompanhando a ampliação do trabalho das

mulheres, em muitos casos mães solo arrimos de família. (OLIVEIRA, 2019).

Nesse período, a necessidade de superação dos problemas sociais, políticos e educacionais, criados pela ditadura militar relacionados com a busca de soluções didático-pedagógicas para os problemas de alfabetização e analfabetismo encontrou amparo na teoria construtivista de Emília Ferreiro, que inicialmente se apresentava como contra-hegemônica e uma superação de todos os problemas políticos e didático-pedagógicos para a alfabetização das classes populares. (MORTATTI, 2016).

A palavra educação aparece no texto constitucional 91 vezes, o que demonstra a preocupação da assembleia constituinte com esse segmento como forma de modificar o país através do ensino.

No artigo 6º a educação e a proteção à maternidade e à infância são tratadas como direitos sociais. Já no artigo 7º, inciso XXV a assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até os 6 anos de idade em creches e pré-escolas é um dever do Estado e um direito dos trabalhadores urbanos e rurais. (BRASIL, 1988)

A educação infantil, a partir de então, perde seu caráter assistencialista e sua oferta deixa de ser restrita somente às crianças pertencentes às famílias pobres e passa a se estender também às famílias de classe média. (OLIVEIRA, 2019).

Na década de 1990, sob a influência da globalização e da Organização das Nações Unidas (ONU), surgem outros documentos além da Constituição Federal de 1988 que tratam dos direitos das crianças e da Educação Infantil, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – lei nº 8.069/90 (BRASIL, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996a) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1999c). (OLIVEIRA, 2019).

O que se observa nesses documentos é a influência neoliberal que avança sobre os países capitalistas, produzindo políticas focalizadas e compensatórias que atingem diretamente o sistema educacional. (OLIVEIRA, 2019).

Nesse cenário de mudanças sobre o acesso à Educação Infantil formalizado tanto pela legislação educacional como pela publicação de documentos oficiais orientadores do trabalho pedagógico, encontra-se atrelada uma discussão sobre concepções de infância que também tem se transformado ao longo do tempo. De tal modo, o tratamento dado à criança e a maneira como ela é vista pela sociedade, em razão das mudanças em diferentes âmbitos, reflete, diretamente, nas práticas educativas escolares. (PERSICHETO; PEREZ, 2020, p. 3).

No Estado de São Paulo, durante a gestão do governador Franco Montoro, foi implementado o Ciclo Básico de Alfabetização, que desencadeou uma série de mudanças administrativas, estruturais e didático-pedagógicas, sendo introduzida, nesse momento, a teoria construtivista no ensino paulista. Essa teoria ganhou espaço e foi gradativamente sendo adotada por outros estados e municípios brasileiros e, em consequência de acordos políticos e governamentais, o construtivismo se consolidou em nível federal, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), influenciando diretamente a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016), que trataremos mais a frente. (MORTATTI, 2016).

[...] tornaram-se verdade científica e universal as explicações do construtivismo sobre como a criança (todas elas e independentemente do contexto histórico, social e cultural em que vivem) constrói seu conhecimento sobre a escrita. Como se se tratasse de descoberta científica de uma evidência, de um fato preexistente, desconsidera-se que a delimitação e a compreensão desse “fato psicológico” são possibilitadas justamente pela teoria que as embasa e que sua explicação é um “constructo teórico”, cujas “provas empíricas” são passíveis de muitos questionamentos. (MORTATTI, 2011b, p.45).

No final da década de 1990, o parecer nº 22/1998 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação propõe a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, como proposta de orientação para o currículo na educação infantil:

Desta forma, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil contemplando o trabalho nas creches para as crianças de 0 a 3 anos e nas chamadas pré-escolas ou centros e classes de educação infantil para as de 4 a 6 anos, além de nortear as propostas curriculares e os projetos pedagógicos, estabelecerão paradigmas para a própria concepção destes programas de cuidado e educação, com qualidade. (BRASIL, 1998, p. 2).

No ano seguinte, com base nesse parecer, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil são instituídas pela Resolução CEB nº 1 de 07 de abril de 1999. No primeiro decênio dos anos 2000, novo parecer da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (parecer CNE/CEB 20/2009) institui novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, fixadas pela Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009, revogando a resolução anterior. (OLIVEIRA, 2019).

Contudo, a criação de uma concepção brasileira de infância tem origem no

processo de colonização dos povos indígenas no Brasil e começa com a chegada dos portugueses no ano de 1500, ano em que se inicia “oficialmente”, de um ponto de vista capitalista, os registros da história de nosso país.

Diversos tipos de pessoas, de classes sociais distintas, ocupavam as embarcações que vieram até as terras que seriam chamadas de Brasil. Dentre essas pessoas, ainda que em menor número, havia uma quantidade de crianças, como aponta o historiador Fábio Pestana Ramos (2015, p. 19):

[...] as crianças subiam a bordo somente na condição de grumetes ou pajens, como órfãs do rei enviadas ao Brasil para se casar com os súditos da Coroa ou como passageiros embarcados em companhia dos pais ou de algum parente.

Frente às condições da viagem, aos diversos tipos de abusos sofridos, doenças e sequestros, muitas crianças não sobreviveram e não chegaram ao destino.

Essas crianças não tinham sua integridade e seus corpos preservados e eram vistas não como crianças, mas como “adultos em corpos infantis” (RAMOS, 2015, p. 49).

Após o abandono cruel das primeiras crianças chegadas às terras brasileiras e da concepção da criança como um adulto em miniatura no século XVI, no período da colonização, com a presença e trabalho missionário, evangelizador, catequizador e assistencialista dos jesuítas, esse quadro começa a se modificar, abrindo espaço para os primeiros lugares de educação, embora com finalidade própria da Companhia de Jesus. Segundo Rizzini e Pilotti (2011, p. 17)

ao cuidar das crianças índias, os jesuítas visavam tirá-las do paganismo e discipliná-las, inculcando-lhes normas e costumes cristãos, como o casamento monogâmico, a confissão dos pecados, o medo do inferno.

Nesse período, a criança era vista como um papel em branco, onde poderiam ser escritas com facilidade ideologias religiosas e de Estado. Essa ideia era produto de novas concepções europeias de infância que influenciaram diretamente o pensamento pedagógico brasileiro. Nesse primeiro momento, observou-se o prelúdio para a construção do conceito de infância no Brasil, que viria acompanhada das influências do “Velho Mundo”; tais influências atuavam fortemente nas políticas educacionais e assistencialistas da Igreja para a infância ameríndia e portuguesa. (MELO, 2020).

Desde o início da história da infância no Brasil é notável a disparidade de tratamento entre crianças pobres e crianças de famílias consideradas de elite. A exploração da criança no Brasil, por meio do trabalho pesado e por vezes insalubre, durante o período colonial, que vai do ano de 1500 até 1889, era tolerado com tranquilidade pela sociedade brasileira da época, em especial quando se tratava da exploração do trabalho de crianças indígenas e africanas. O sentimento de infância era inexistente, o que facilitava o tratamento desumano sofrido pelas crianças. (LINHARES, 2016).

Por serem mais acessíveis e de fácil catequização, as crianas indígenas eram o público preferido dos padres Jesuítas durante o Período Colonial e parte do Império. Com o ideal de salvar as almas dos povos originários da terra, dando início pela educao das crianas, os Jesuítas utilizavam diversos recursos como forma de atrair o público infantil indígena, utilizando músicas, artes e outras atividades.

A educao catequizadora dos padres da Companhia de Jesus não levava em considerao os aspectos culturais dos indígenas, desvalorizando suas tradioes e costumes. Seu objetivo era somente a catequizao, inserindo valores da cultura católica cristã e o ideário do colonizador europeu. (LINHARES, 2016).

Até o ano de 1757, fim da permanência dos Jesuítas no Brasil Colonial, as crianas indígenas receberam educao e assistência dos padres colonizadores, sofrendo, porém, um longo processo de aculturao, sendo tratados como atrasados e tendo suas tradioes religiosas e culturais desvalorizadas, justificando a falta de escolas e o trabalho escravo.

A relao entre as crianas indígenas e os padres da Companhia de Jesus não era vista negativamente pelos indígenas mais velhos, pois sinalizava maiores chances de sobrevivência dos pequenos alunos, além da possibilidade do aprendizado de uma profissão "digna", frente a tantas necessidades de mão-de-obra no Brasil Col nia.

O fim do projeto catequizador dos Jesuítas entre os nativos significou o abandono de sua educao, ficando assim as escolas cada vez mais restritas às famílias possuidoras de recursos. (LINHARES, 2016).

Essa dura realidade enfrentada pelas crianas indígenas também se aplicava aos cativos nascidos nas terras brasileiras.

Crianas vindas do continente africano não tinham um tratamento diferente, enquanto os povos da terra eram tratados com indiferena, descaso, as africanas eram totalmente desassistidas. A separao de

famílias escravas era constante, os nascidos geralmente eram vendidos, existindo poucos casos de nascidos que permaneceram no mesmo local junto a suas famílias. A venda das crianças, impedia a construção de laços familiares ou rompia os já existentes, além disso, o ciclo entre infância, adolescência e vida adulta era corrompido, não havia qualquer trato em relação a esta sistemática. A eles era designada uma única função, “serventia”, para o trabalho.(LINHARES, 2016, p. 34).

A taxa de mortalidade infantil era alta e os filhos de escravos, caso sobrevivessem, poderiam ser vendidos a qualquer momento pelo senhor de escravos, sendo separados de suas famílias e tratados como adultos, executando trabalhos forçados e sem nenhuma assistência educacional ou médica. (LINHARES, 2016)

Redes de solidariedade entre os próprios escravos foram criadas como forma de amenizar o sofrimento da vida no período colonial e imperial, envolvendo irmãos, primos e a busca por apadrinhamentos como tentativa de conseguir um futuro melhor para os filhos de escravos.

Apesar de não serem proibidos de brincar com os filhos dos senhores, as crianças cativas, independente do gênero, eram tratadas como adultos, obrigados à servidão, sem acesso à educação, vestimentas e alimentação de qualidade mínima. (LINHARES, 2016).

No final do século XIX surge a primeira legislação de proteção às crianças escravas. A lei 2.040 de 28 de setembro de 1871, conhecida como Lei do Ventre Livre, assegurou direitos mínimos de sobrevivência às crianças nascidas de pais escravos, sendo consideradas livres a partir da criação da lei, garantindo o fim da escravidão de forma gradual, iniciado pela infância. (LINHARES, 2016).

O sentimento de infância também era ausente entre a população mestiça e branca pobre. Para os pobres que gozavam da liberdade por nascimento e cor da pele a ascensão social se tornava possível pelos estudos ou parentesco influente. Um padrinho ou um parente rico poderia abrir as portas para um financiamento educacional ou um bom emprego.

As crianças não escravas pobres não eram diferenciadas dos adultos nos tratamentos e eram levadas ao mundo do trabalho precocemente. O que as diferenciava das crianças indígenas e cativas era a função de acordo com o gênero. Aos meninos eram destinados trabalhos de carreira militar, oficinas, fábricas, barbearias e um pequeno número de trabalhos domésticos. Às meninas a alternativa possível, na grande maioria, era o trabalho doméstico. (LINHARES, 2016).

No Brasil do século XVIII, ainda sem uma concepção definida da infância nacional, surgem as primeiras políticas assistencialistas para o cuidado de crianças abandonadas que eram conhecidas como roda dos expostos. Como já mencionado anteriormente, esse sistema foi trazido da Europa da Idade Média e adaptado ao Brasil do período colonial, sendo mantido por mais de duzentos anos, do ano de 1726 até a década de 1950. (LINHARES, 2016).

Expostos eram todas as crianças abandonadas que eram colocadas numa espécie de artefato de madeira fixado ao muro ou à janela das Santas Casas de Misericórdia, de forma que o depositante da criança não fosse visto por quem ali a recebesse. A primeira roda de expostos no Brasil surgiu na cidade de Salvador no ano de 1726 e sua administração bem como das demais rodas de expostos que surgiram em outras localidades do país ficava a cargo das câmaras municipais e das Santas Casas. (MELO, 2020).

As crianças recebidas pelas casas de expostos recebiam assistência das câmaras municipais ou das Santas Casas, onde eram registradas em um livro de matrícula de expostos e depois encaminhadas para uma ama de leite por um período de três anos, após esse tempo a criança era encaminhada para uma ama-seca onde permanecia até os sete anos de idade, sendo entregue ao juiz dos órfãos em seguida. (RODRIGUES, 2010, p. 126).

Não se pode definir, portanto, nesse período da história do Brasil, uma concepção de infância que a diferencie da vida adulta pois, após os sete anos de idade a criança se inseriria no mundo adulto, ocupando seu lugar na sociedade brasileira da época. “Desse modo, a infância no Brasil ainda continuaria traçando seu caminho de busca por uma identidade que a diferenciasse da sociedade adulta até, pelo menos, a primeira metade do século XIX”. (VAILATI, 2010, p. 86).

No ano de 1924, a Liga das Nações adota a Declaração de Genebra sobre os Direitos da Criança. A Declaração enuncia que todas as pessoas devem às crianças: meios para seu desenvolvimento; ajuda especial em momentos de necessidade; prioridade no socorro e assistência; liberdade econômica e proteção contra exploração; e uma educação que instile consciência e dever social. (UNICEF, 1924).

Com a abolição da escravidão no Brasil e um novo regime político estabelecido no período da Primeira República, surgiram novos ideais de modernização e urbanização importados da Europa, além de uma “preocupação” republicana com o futuro do país.

A massa de ex-escravos invadiu as cidades, gerando um crescimento considerável da população pobre e criando problemas sociais sérios para um país com pensamentos voltados à modernidade e, em nome da manutenção da paz social e do futuro da nação, coube ao Estado promover medidas que garantissem o afastamento das classes sociais mais pobres para as periferias. (RIZZINI, 2011, p. 26).

Com base nesse discurso moralizador e civilizatório novas funções familiares e a concepção de infância são “redesenhadas”, surgindo, no ano de 1927, o primeiro Código de Menores assinado pelo então presidente da república Washington Luís.

O Código de Menores de 1927 foi anulado no ano de 1970, porém pode ser considerado a primeira lei de proteção da infância e da adolescência e seu artigo que prevê a menoridade penal de jovens com menos de 18 anos resistiu ao tempo.

O cotidiano das crianças e adolescentes da época que perambulavam pelas ruas das novas cidades não apresentavam um caminho promissor para o tão sonhado futuro republicano.

Às crianças e aos adolescentes restavam dois caminhos. Ou trabalhavam, submetidos a serviços pesados ou perigosos, jornadas exaustivas e pagamentos irrisórios. Trabalhadores imberbes eram vistos operando máquinas nas indústrias, vendendo bilhetes de loteria nas ruas e participando das colheitas nas fazendas. Ou então perambulavam pelas ruas das cidades grandes, como Rio e São Paulo, agrupados em “maltas”, como se dizia, cometendo roubos, aplicando golpes, pedindo esmolas ou simplesmente vadiando. Naquela altura, as escolas públicas eram raras e estavam reservadas para os filhos das classes abastadas. (WESTIN, 2015).

Na década de 1940, a Assembleia Geral das Nações Unidas aprova a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que passa a ser um documento marco na história mundial dos direitos humanos, sendo elaborado por representantes de diversas localidades com origens jurídicas e culturais diferentes.

Em seu artigo 25, a Declaração Universal dos Direitos Humanos apresenta a ideia de proteção social e assistência especial à maternidade e à infância. (UNICEF, 1948)

No ano de 1950, o UNICEF assina seu primeiro programa de cooperação com o governo do Brasil. No final dessa mesma década, no ano de 1959, a Assembleia Geral das Nações Unidas adota a Declaração dos Direitos da Criança, que preconiza, entre outras coisas, o direito da criança à proteção social, à saúde e à educação. (UNICEF, 1959)

A partir desse documento, a concepção de infância sob o olhar da Organização das Nações Unidas é de necessidade de proteção e cuidado, ideia que já vinha se estabelecendo em documentos anteriores.

VISTO que a criança, em decorrência de sua imaturidade física e mental, precisa de proteção e cuidados especiais, inclusive proteção legal apropriada, antes e depois do nascimento, VISTO que a necessidade de tal proteção foi enunciada na Declaração dos Direitos da Criança em Genebra, de 1924, e reconhecida na Declaração Universal dos Direitos Humanos e nos estatutos das agências especializadas e organizações internacionais interessadas no bem-estar da criança, (UNICEF, 1959).

Como marco do vigésimo aniversário da Declaração dos Direitos da Criança, o ano de 1979 é declarado pela Unicef como Ano Internacional da Criança. No Brasil é promulgado um novo Código de Menores que revogou o código anterior, do ano de 1927.

Após um longo período de transição para o retorno à ordem democrática, no final da década de 1980 é promulgada no Brasil a Constituição Federal de 1988, que mantém a concepção de infância adotada pela Declaração dos Direitos da Criança, de 1959.

Mesmo com os avanços democráticos constitucionais do final da década de 1980, a ideia de controle sobre as crianças que perambulavam pelas ruas devido à vadiagem e a pobreza, sendo consideradas “perigosas” para a sociedade, ainda resistia, não vislumbrando a educação como uma forma de controle social e sim o trabalho como uma ferramenta de “salvação” desses jovens. (LINHARES, 2016)

A forma de sobrevivência desses grupos de jovens passou a ser vista como incoerente em relação ao crescimento das cidades e da industrialização, gerando conflitos entre os “meninos de rua” e o policiamento.

Em meio a essa soma de acontecimentos e sobre os Códigos anteriores, surge o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), ainda carregado de um pensamento encarcerador e punitivo.

A educação para a cidadania defendida pelo ECA, continua subordinada à perspectiva criminalizadora dos antigos códigos de menores, pois a mentalidade jurídica no Brasil, continua predominantemente encarceradora e não surpreende que quase dez anos após a promulgação do ECA, temos que registrar que a história de séculos de punições não se muda só com a lei. Assim sendo, a perspectiva punitiva de internação, permanece presidindo as decisões, desconsiderando os apelos dos reformistas que reivindicam

com insistência medidas de semiliberdade e liberdade assistida. (PASSETTI, 2000, p. 371).

O ECA foi criado pela Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, durante o governo do presidente Fernando Collor de Melo. A lei surgiu após muita pressão de movimentos sociais que ganharam força com a reabertura política ocorrida com o fim da Ditadura Militar. As discussões acerca da Constituição Federal apontaram para a necessidade de políticas públicas para a Educação Infantil, colaborando com a composição do texto e promulgação do documento. (LINHARES, 2016)

Após esse grande passo na conquista de direitos da criança e do adolescente, ainda na década de 1990 uma nova concepção de criança e infância surgiu no Brasil, dando base para todas as diretrizes e legislações posteriores. A partir desse momento, a criança passa a ser vista como um ser social, capaz de estabelecer relações, com capacidades cognitivas desenvolvidas e aptas a serem inseridas no sistema educacional. (LINHARES, 2016)

Seguindo essa visibilidade dada à infância, a partir da Constituição Federal de 1988 diversas transformações ocorreram na Educação Infantil do país, principalmente em relação à função social e política relacionada a esse nível de ensino. (LINHARES, 2016). As creches e pré-escolas foram incluídas no sistema de ensino básico já estabelecido no Brasil, porém o caráter assistencialista da Educação Infantil ainda se manteve, não sendo determinados com clareza os limites entre o educar e o cuidar. (LINHARES, 2016)

Diante disso, os primeiros documentos norteadores para a Educação Infantil começam a surgir a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação do ano de 1996, sendo documentos específicos para a Educação Infantil: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, ano de 1998; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, ano de 1999; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, ano de 2009; Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil na Diretriz Curricular Nacional para a Educação Básica, ano de 2013.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação teve sua primeira versão no ano de 1961, após inúmeras discussões no Congresso. Com o intuito de acompanhar o início da democratização liberal, a Lei nº 4.024/61 sofreu várias modificações desde sua primeira proposta de 1948, com o substitutivo Carlos Lacerda em 1958, até finalmente ser fixada, pelo então Ministro da Educação, Clemente Mariani, em 20 de dezembro. (CERQUEIRA, 2006).

Em linhas gerais, a lei propunha a sistematização do conhecimento e da formação escolar sob a responsabilidade do Estado. Contudo, a cada readequação, a LDB/61, atendia às necessidades ideológicas do poder vigente.

Duas modificações significativas ocorreram nos quarenta e cinco anos de existência da LDB/61. A primeira pela lei nº 5.540/68, que procurou adequar a legislação educacional à ordem socioeconômica após o golpe militar de 1964 que, sendo conhecida como Reforma Universitária, modificou a estrutura do ensino superior. A segunda modificação aconteceu pela lei nº 5.692/71, que alterou a nomenclatura para Ensino de 1º e 2º graus. (CERQUEIRA, 2006)

Depois de promulgada a Constituição Federal de 1988, frente à nova realidade da sociedade brasileira e a demanda por um novo olhar sobre a educação nacional, o deputado Octávio Elísio apresentou na Câmara Federal uma proposta de projeto para novas diretrizes para a educação, seguindo os parâmetros da nova constituição do Brasil. (CERQUEIRA, 2006).

Após emendas e projetos anexados à proposta original, teve início a plenária pela defesa da escola pública e um modelo democrático de educação. Debates e seminários foram realizados e mais de quarenta instituições foram ouvidas, havendo divergências de opiniões entre os setores privados, públicos e deputados.

Encerrados os debates e com mais emendas e projetos anexados, duas novas versões do texto do deputado Elísio surgiram, sendo a versão final pela Comissão Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados com aprovação na sessão de 13 de maio de 1993. (CERQUEIRA, 2006).

O projeto, por hora identificado como Projeto de Lei da Câmara nº 101 de 1993 que fixa diretrizes e bases da educação nacional, tem como relator na Comissão de Educação o senador Cid Sabóia (PMDB/CE).

Após passar pelo senado, o projeto retornou à Câmara dos Deputados sob o substitutivo Darcy Ribeiro, com aprovação em sessão realizada no dia 17 de dezembro de 1996, sendo sancionada pela presidência da república no dia 20 de dezembro, com o título de Lei de Diretrizes e Bases da Educação, sob o número 9.394/96. (CERQUEIRA, 2006)

Em seu primeiro artigo, a nova LDB se apresenta como uma proposta que visa atender ao mundo globalizado e às tendências de mercado, com o ensino escolar voltado à essa finalidade:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

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

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (BRASIL, 1996, p. 1).

Pela primeira vez em documentos oficiais a Educação Infantil aparece como dever do Estado e direito público subjetivo, sendo registrado em seu artigo quarto que a Educação Básica é obrigatória desde os quatro anos de idade e será organizada, tendo como primeiro estágio a pré-escola, garantida a gratuidade da Educação Infantil para crianças até os cinco anos de idade. (BRASIL, 1996).

A primeira proposta curricular para a Educação Infantil foi elaborada no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso no ano de 1998.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) não possuía caráter obrigatório, porém se apresentava como um guia para a Educação Infantil e educadores, fazendo parte de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) criados pelo Ministério da Educação (MEC).

O Referencial foi concebido de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira. (BRASIL, 1998, p. 7).

O RCNEI foi publicado em três volumes com os títulos: 1- Introdução, 2- Formação Pessoal e Social e 3- Conhecimento de Mundo. O volume 1- Introdução, apresenta uma reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil, concepções de criança, educação e profissionais da educação. O volume 2- Formação Pessoal e Social, trabalha com o desenvolvimento da identidade e autonomia das crianças. O volume 3- Conhecimento de Mundo, contém documentos orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e por suas relações com os objetos de conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. (BRASIL, 1998).

Ao contrário do RCNEI, que não possuía caráter obrigatório, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) foram instituídas em 17 de dezembro de 1998 pelo Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica a partir da aprovação do parecer nº 22 do mesmo ano, com caráter obrigatório,

o documento tinha como objetivo orientar as propostas pedagógicas da Educação Infantil.

As DCNEI contam com oito tópicos que apresentam as instituições de Educação Infantil, sua organização, planejamento e os personagens envolvidos: a importância das [sic] instituições reconhecerem e definirem a identidade pessoal de alunos, suas famílias, professores, outros profissionais e a própria instituição; promover a integração do educar e cuidar na proposta juntamente com os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguístico e social; provimento de conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores; organizar as estratégias de avaliação por meio do acompanhamento e registros, sem objetivo de promoção ao Ensino Fundamental; as Propostas Pedagógicas devem ser coordenadas e avaliadas por educadores com diploma de curso de formação de professores; a valorização de um ambiente de gestão democrática e participativa na elaboração e concretude da proposta; as Propostas Pedagógicas devem possuir o objetivo de propiciar condições para o funcionamento das estratégias educacionais, bem como a execução, avaliação e aperfeiçoamento. (BRASIL, 1999c, p. 2).

3. A ORGANIZAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO PARA A INFÂNCIA E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Este capítulo apresenta a história do livro didático no Brasil, as influências internacionais e políticas na produção de seus conteúdos desde sua origem no país até os tempos mais atuais, bem como a criação da indústria do material didático, os meios de regulação governamental e a criação do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD).

No segundo momento, trataremos das bases legais que regulamentam a Educação Infantil no Brasil e seus desdobramentos, desde a Constituição Federal de 1988 até a implantação da Base Nacional Comum Curricular no ano de 2017.

3.1. ORGANIZAÇÕES INTERNACIONAIS E O LIVRO DIDÁTICO

O currículo da Educação Infantil presente no conteúdo dos materiais didáticos oferecidos pelos governos são assuntos de interesse dos Organismos Internacionais, em especial nos países em desenvolvimento, sob a alegação de garantir que as crianças pequenas tenham possibilidades reais de desenvolvimento, respeitando suas fases de crescimento e seus direitos de aprendizagem.

No ano de 2018, o Banco Mundial publicou o relatório "From Preschool to Primary School: The Importance of Early Childhood Education" (Da pré-escola ao ensino fundamental: a importância da Educação Infantil) com recomendações sobre o currículo na Educação Infantil. (BANCO MUNDIAL, 2018, tradução nossa).

Entre as recomendações constantes desse relatório estão: 1- Currículo baseado em competências: o currículo da educação infantil deve ser baseado em competências que são importantes para o desenvolvimento das crianças pequenas. Isso inclui habilidades sociais, emocionais, cognitivas e físicas. O currículo deve ser projetado para permitir que as crianças desenvolvam essas habilidades em um ambiente seguro e acolhedor; 2- Integração de brincadeiras e atividades lúdicas: as brincadeiras e atividades lúdicas devem ser integradas ao currículo da educação infantil, pois essas atividades ajudam a desenvolver habilidades cognitivas e motoras das crianças. Além disso, as brincadeiras também ajudam as crianças a desenvolver habilidades sociais, emocionais e linguísticas; 3- Inclusão de múltiplas línguas: o currículo da Educação Infantil deve ser projetado para incluir múltiplas línguas, especialmente para crianças que crescem em ambientes multilíngues. A exposição a

múltiplas línguas ajuda a desenvolver habilidades linguísticas e cognitivas das crianças; 4- Uso de tecnologia: A tecnologia pode ser usada no currículo da Educação Infantil para melhorar o aprendizado das crianças. Por exemplo, jogos educacionais podem ser usados para desenvolver habilidades cognitivas e motoras. No entanto, é importante garantir que a tecnologia seja usada de maneira apropriada e segura para as crianças. (BANCO MUNDIAL, 2018, tradução nossa)

Como promovedor dos interesses financeiros das grandes potências econômicas, as recomendações do Banco Mundial influenciam diretamente as políticas para a elaboração dos currículos para a Educação Infantil nos países em desenvolvimento. A proposta curricular recomendada pelo BM claramente serve de referência para os documentos norteadores da Educação Infantil no Brasil, como a BNCC e a nova Política Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências, criada no governo do presidente Jair Messias Bolsonaro, no ano de 2019.

Segundo Mortatti (2019, p. 26):

A “Política Nacional de Alfabetização” (PNA), instituída por decreto presidencial de 11/04/2019 (BRASIL, 2019a), integra o projeto político-ideológico neoliberal e ultraconservador do atual governo federal e está estrategicamente articulada às demais medidas de destruição dos avanços democráticos conquistados pela população brasileira nas últimas décadas. Do ponto de vista da história da alfabetização no Brasil, a face mais visível dessa estratégia é a “questão dos métodos” de alfabetização. Embora pretensamente ocultada por “evidências” científicas, essa “questão” se manifesta na PNA como “guinada” (ideo metodológica para trás e pela direita, apreensível no entrecruzamento de ao menos três possibilidades de sentidos relacionados entre si: “[...] ‘querela dos métodos’, ‘guerra dos métodos’/‘cruzada ideológica’ e um caso de ‘sciencefare.’”

Em sua página na web, a UNESCO mostra seus pontos de vista em relação à Educação Infantil no Brasil e aponta, sob a ótica do mundo globalizado, os caminhos que devem ser percorridos para uma educação de qualidade com vistas para a erradicação da pobreza e a inserção da população pobre no mundo do trabalho.

O texto “Educação inclusiva e de qualidade no Brasil”, que está na abertura da citada página, apresenta informações de que parcelas significativas de diferentes níveis educacionais apresenta deficiências em disciplinas críticas e, com isso, fica impossibilitada de ser incluída na sociedade moderna. (UNESCO, 2023).

Como forma de diminuir essas deficiências, o caminho proposto pela UNESCO, com base no atendimento às necessidades básicas de aprendizagem definidas pela

Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, 1990), é a educação básica como alicerce da aprendizagem e do desenvolvimento humano ao longo da vida. (UNESCO, 2023).

A Educação Básica, que no Brasil é dividida em três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio e, segundo a UNESCO, poderia reduzir pela metade a pobreza mundial em uma geração, caso todos os adultos completassem a educação secundária superior (ensino médio). (UNESCO, 2023).

Contudo, para que se alcancem os objetivos esperados na vida dos adultos em situação de pobreza pela conclusão do ensino médio, é necessário que se inicie a valorização da educação em seu primeiro estágio: a Educação Infantil.

A UNESCO define a primeira infância como o período que vai desde o nascimento até os oito anos de idade, período de crescimento e desenvolvimento do cérebro, que é influenciado diretamente pelas pessoas de convivência da criança e pelo ambiente, o que justifica que os cuidados e a educação na primeira infância é mais do que a preparação para a escola primária, pois objetiva o desenvolvimento social, emocional, cognitivo e físico da criança, criando bases para a aprendizagem ao longo da vida. (UNESCO, 2023) .

A partir dessas colocações, a Educação Infantil deixa de ser um custo para se tornar um investimento:

Assim, os cuidados e a educação na primeira infância é um dos melhores investimentos que um país pode fazer para promover o desenvolvimento de recursos humanos, a igualdade e a coesão social, além de reduzir os custos de programas corretivos posteriores. Para crianças desfavorecidas, a educação infantil desempenha um papel importante na compensação das desvantagens na família e no combate às desigualdades educacionais. (UNESCO, 2023).

No entanto, o que se vê nos últimos anos e, em especial no período da citada PNA, são cortes progressivos nas verbas destinadas à educação pública e uma pressão política constante a favor de sua privatização.

Dentre as ações sugeridas pela UNESCO para a promoção de uma educação de qualidade sob o ponto de vista dos Organismos Internacionais, especialmente em países em desenvolvimento, está a adoção do livro didático, apresentado pela Organização como uma ferramenta importante no processo de ensino e aprendizagem.

No relatório anual de 2013/14, Teaching and Learning: Achieving Quality for All

(Ensinando e Aprendendo: Alcançar a Qualidade para Todos), organizado pela UNESCO, a falta de livros didáticos está diretamente ligada à má qualidade da educação:

Livros didáticos insuficientes e infraestrutura atrapalham o aprendizado. Os professores precisam de bons materiais, como livros didáticos, para serem eficazes. Muitos fatores afetam a qualidade dos livros didáticos desde conteúdos diferentes até qualidade de impressão e pontualidade de distribuição. Muitos estudantes sofrem de um problema muito básico: eles não têm acesso aos livros didáticos. (UNESCO, 2014. p.87, tradução nossa).

Para essa Organização, o livro didático é um instrumento pedagógico que contém informações, exercícios e atividades que auxiliam no processo de ensino e aprendizagem e deve ser utilizado tanto por professores quanto por alunos sendo uma das principais fontes de informação e padronização do que é ensinado em sala de aula. (UNESCO, 2014).

O livro didático tem sido uma das principais preocupações da UNESCO nos últimos anos, que tem buscado incentivar os países a adotarem políticas públicas para garantir o acesso ao livro didático a todos os alunos. A organização defende que o livro didático deve ser utilizado como uma ferramenta para promover a inclusão e a igualdade de oportunidades na educação, além de garantir a qualidade do ensino.

A aquisição do livro didático também tem implicações financeiras, uma vez que ele representa um investimento significativo por parte dos governos e das famílias. (UNESCO, 2014). O relatório dos anos de 2013 e 2014 sugere ainda que muito pouco tem sido investido em livros didáticos pelos países em desenvolvimento, apresentando o exemplo do que foi investido por países Africanos em materiais didáticos no ano de 2009:

A disponibilidade de livros didáticos poderia ser significativamente aumentada se mais recursos fossem dedicados a materiais de ensino e aprendizagem, reduzindo o custo de cada livro. Livros didáticos e outros materiais de ensino e aprendizagem representaram apenas 6,6% do orçamentos de educação na África Subsaariana em 2009. Uganda alocou apenas 1,7% do seu ensino primário recorrente orçamento para livros didáticos e materiais didáticos em 2009, o que era equivalente a US\$ 1,30 por aluno. (UNESCO, 2014, p.88).

A UNESCO tem defendido a adoção e aquisição do livro didático como uma ferramenta importante para a promoção da educação de qualidade em todo o mundo. Defende também a atualização deste material com certa regularidade, adaptando os conteúdos às necessidades dos alunos e dos professores e promovendo a inclusão e

a igualdade de oportunidades na educação sob a orientação dos Organismos Internacionais, como ONU, BM e FMI. Além disso, a UNESCO tem incentivado a cooperação entre os governos, as editoras e as Organizações Internacionais para garantir a produção e a distribuição de livros didáticos de qualidade a preços acessíveis, principalmente a países em desenvolvimento. (UNESCO, 2014)

3.2. O LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL

No Brasil, o livro didático tem sua utilização registrada desde o Império, podendo ser anterior a isso, pois a necessidade de aumentar a produtividade de novos empreendimentos relativos a projetos de modernização compreendia novas formas de adquirir e usar o saber, além do problema da abolição da escravidão que fez com que o Estado Brasileiro se deparasse com a necessidade de uma educação que incluísse trabalhadores livres, o que interferiu nas concepções de escola e seus objetivos de ensino. (BITTENCOURT, 1993).

O livro didático se constituiu como instrumento privilegiado de controle do Estado sobre o ensino e aprendizado dos diferentes níveis escolares, sendo tema de discussão entre parlamentares durante o processo de criação e organização do novo Estado que se formava, permanecendo durante todo o século XIX. (BITTENCOURT, 1993).

Nesse período, ocorreram dois momentos distintos para a elaboração das propostas relativas à produção dos livros didáticos: a fase inicial, que insistia na produção de livros que seguiam padrões estrangeiros, franceses e alemães, podendo ser traduzidos e/ou adaptados dos manuais de nações cultas; o segundo momento surge de relatórios oficiais relativos à escolarização no Império que registravam reclamações da falta de livros didáticos nas escolas quando, no ano de 1852, o relatório de Gonçalves Dias sobre as províncias do Norte e Nordeste apresenta indícios sobre materiais escolares e defende a produção desses materiais por autores nacionais. (BITTENCOURT, 1993, p. 19).

As propostas de nacionalização da literatura escolar corresponderam ao período de crescimento da rede escolar, decorrente, em parte, das mudanças sociais surgidas com a urbanização, imigração, do esfacelamento do trabalho escravo e modernizações tecnológicas nos meios de comunicação. As reivindicações de novos grupos sociais, que incluíram a questão educacional, foram parcialmente incorporadas pelos políticos liberais que se revezavam no poder com

os conservadores. (BITTENCOURT, 1993, p. 20).

Os projetos de parte dos políticos e educadores liberais da segunda metade do século XIX almejavam uma separação entre Estado e Igreja, com a construção de uma escola leiga, rejeitando o pensamento dos liberais do período da Independência que a desejavam unida à Igreja. (BITTENCOURT, 1993).

Com a Reforma de Leôncio de Carvalho no ano de 1878, que tornou o ensino religioso facultativo, os ânimos entre grupos conservadores e liberais mais radicais se acirraram, marcando a primeira fase de elaboração de projetos educacionais durante os debates da primeira Constituição Brasileira, período em que o sistema escolar, seus métodos e programas de ensino foram pensados por parlamentares e intelectuais de forma a conciliar Estado e Igreja. (BITTENCOURT, 1993).

A produção nacional de materiais didáticos foi defendida pelo grupo de educadores favoráveis à escola atrelada ao Estado e desvinculada da Igreja e, tanto nos momentos de tentativa de conciliação Estado/Igreja ou de defesa de uma escola laica, a ideia do livro didático como ferramenta fundamental na concretização dos projetos educacionais e divulgação do ideário educacional permaneceu, dependendo dessa ferramenta a formação de professores e alunos. (BITTENCOURT, 1993).

Pela concepção de caráter iluminista mantido no material escolar impresso, percebe-se o cuidado constante das elites intelectuais das classes dominantes na elaboração e produção desse produto cultural, sendo o livro didático uma poderosa arma a serviço do poder constituído, sem múltiplas interpretações e reprimindo possíveis liberdades. (BITTENCOURT, 1993).

Com as reformas Pombalinas e a expulsão da Companhia de Jesus do território brasileiro, a questão da formação de um corpo de professores leigos tomou vulto entre os intelectuais, sendo determinada a criação de um Novo Método, com instruções que davam clara importância à utilização dos livros didáticos em substituição ao método jesuíta Ratio Studiorum e aos métodos antigos de gramática latina reprovados por “Sua Majestade”. (BITTENCOURT, 1993).

O livro escolar aparecia, em meados do século XVIII, como principal instrumento para a formação do professor, garantindo, ao mesmo tempo, a veiculação de conteúdo e método de acordo com as prescrições do poder estabelecido. A questão, entretanto, não residia no papel a ser desempenhado pelo livro no ensino, mas na criação de novos textos pedagógicos segundo uma visão educacional secularizada. O discurso pombalino educacional, baseado em Verney e Ribeiro Sanches, apresentava questões que ultrapassavam a

natureza das disciplinas e a orientação dos manuais. Tratava-se da criação de uma educação institucionalizada por um outro tipo de Estado e por uma Escola Pública. (BITTENCOURT, 1993, p. 25).

O material didático produzido durante o século XIX baseado na educação formal tinha a dupla tarefa de assegurar ao professor o domínio do conteúdo básico a ser transmitido aos alunos e afirmar a ideologia do sistema de ensino. (BITTENCOURT, 1993).

A produção de livros didáticos nesse período visava atender ao uso exclusivo dos professores, dando preferências às traduções de autores consagrados, tendo o ditado de trechos e ou a audição de preleções como método de ensino. Com o surgimento das Escolas Normais para a formação de professores, surgiu outro tipo de livro didático:

A Reforma João Alfredo, para as escolas do município da Corte, classificou os livros dos professores em três grupos principais: 1º os que eram destinados aos professores e mestres para a sua formação, referindo-se às obras das “ciências pedagógicas”, 2º os que se dirigiam particularmente aos alunos e, 3º as obras administrativas que se destinariam “a fazer conhecer ou recordar aos funcionários da instrução pública as leis e os regulamentos que regem a matéria.”. (BITTENCOURT, 1993, p. 25).

O livro didático, a partir de então, deixou de ser material exclusivo de uso do professor para ser uma obra consumida também por alunos, crianças e adolescentes, que começaram a ter direito sobre esse material.

Com a preocupação do que seria oferecido aos professores e alunos, o livro didático deveria ser feito por nobres pensadores e notáveis intelectuais, pois se os jovens podiam ler bons livros, também podiam ser seduzidos por livros que nada tinham a oferecer, a não ser Revoluções propostas por insidiosos demagogos. (BITTENCOURT, 1993).

O grupo ideal de produtores de materiais didáticos deveria ser formado por homens de confiança do poder estabelecido, porém, o pequeno número de produções realizadas por nomes famosos das letras, fez com que nossas autoridades educacionais aceitassem nomes menos notáveis.

Premiações para autores de livros didáticos eram comuns, estendendo-se até o período republicano e, com o aumento do número de instituições escolares, houve o incentivo de autores por sua experiência pedagógica sendo, no ano de 1907, solicitada a aprovação de uma obra didática escrita por um professor, sob a

justificativa de ser um trabalho nacionalista experimentado e testado em sala de aula. (BITTENCOURT, 1993).

No desenrolar do século XIX e início do século XX, os textos oficiais incentivaram o processo de nacionalização do livro didático, com apelo ao aperfeiçoamento da linguagem utilizada e críticas aos livros estrangeiros, sobretudo portugueses, enfatizando a necessidade da produção de livros com temas sobre o país, sua paisagem e seus costumes. (BITTENCOURT, 1993).

Necessidade apontada desde o final do século XIX no Brasil, o processo de nacionalização do livro didático – produzido por brasileiros e adequado à realidade brasileira – acompanha pari passu o anseio de organização republicana da instrução pública; e, simultaneamente, faz-se acompanhar do surgimento e da expansão do mercado editorial brasileiro, que na escola encontra espaço privilegiado de circulação e público consumidor de seus produtos. No entrecruzamento desses anseios e iniciativas, o ensino inicial da leitura é tomado como problema estratégico, tornando-se um importante índice para medir a eficácia da escola em relação ao cumprimento da promessa com que acena às novas gerações e que a caracteriza e justifica: o acesso ao mundo público da cultura letrada. Inicia-se, assim, um movimento de escolarização das práticas culturais de leitura e escrita e sua identificação com a questão dos métodos de ensino. Lugar de destaque, passam, então, a ocupar as tematizações, normatizações e concretizações sobre esse ensino e sobre um tipo particular de livro didático, a cartilha, na qual se encontram o método a ser seguido e a matéria a ser ensinada, de acordo com certo programa oficial estabelecido previamente. (MORTATTI, 2000, p. 41).

A concepção de livro didático se manteve mesmo com o desenvolvimento e a necessidade de novos métodos de ensino necessários à construção de um novo Estado Nacional e das exigências das novas ciências modernas – Física, Matemática e Química e da necessidade dos estudos de Geografia e de História Nacional para a criação do vínculo nação-território. (BITTENCOURT, 1993).

A produção local do livro didático foi incentivada pelo Estado, com a função de sistematizar e divulgar o conhecimento necessário para a criação do sentimento nacionalista. (BITTENCOURT, 1993).

Com a criação da escola elementar ou de “Primeiras Letras”, destinada ao oferecimento de cursos preparatórios para graus superiores ou cursos elaborados para setores mais amplos da sociedade, restritos ao ensino da leitura, escrita e cálculos rudimentares, o livro didático do ensino primário pôde ser dividido em dois gêneros: o livro da disciplina, organizado por idade, em que os conteúdos buscavam

acompanhar as fases de desenvolvimento do aluno e o livro de leitura, que apresentava um tipo específico de literatura destinada à infância. (BITTENCOURT, 1993).

A partir dos anos de 1870, intensificaram-se as discussões sobre métodos de alfabetização e quais seriam os materiais mais adequados para tal finalidade que atendessem ao maior número de alunos possível. Como resultado de pesquisas de ciências da educação, o método analítico foi o sugerido pelos pedagogos, embora pode-se considerar que as propostas de composição e adoção das cartilhas em substituição aos catecismos foram produto de confrontos entre cientificistas e conservadores apoiados pela Igreja Católica. (BITTENCOURT, 1993).

Após o projeto de reforma de Rui Barbosa, no ano de 1882, no qual as divergências entre os grupos religiosos e os cientificistas ficou claramente exposta, adeptos do método analítico, ligados ao positivismo, começaram a surgir, defendendo a nacionalização dos materiais didáticos e métodos do ensino elementar. (BITTENCOURT, 1993).

Nesse período, observa-se, além da nacionalização dos materiais didáticos, a utilização de elementos fônicos, como mostra Circe Bittencourt ao citar Oscar Thompson:

Os elementos fônicos, a ordem e correlação dos vocábulos e sentenças que devem constituir um escolhido conjunto de lições, não se podem obter por meio de traduções de cartilhas estrangeiras. (BITTENCOURT, 1993, p. 54).

Já no curso elementar o material didático considerado fundamental foi o livro de leitura, considerados capazes de induzir e formar o “espírito” dos meninos. A concepção de leitura na elaboração desses materiais era definida de forma precisa, apresentando em primeiro lugar o que constitui propriamente a arte de ler (letras, nomes, valores, combinações e pronúncias) e em segundo lugar a leitura como instrumento para novas ideias e noções úteis à infância. Estes livros deveriam oferecer vários tipos de conhecimento e incentivar o gosto pela leitura. (BITTENCOURT, 1993).

Em relação ao curso secundário, destinado à uma pequena parcela da população e de caráter preparatório para o ensino superior, observando a classe social à qual se destinava e sua finalidade, os programas e compêndios escolares deveriam seguir padrões internacionais, básicos para a formação da elite no país. Com isso, não houve mudanças nas obras didáticas destinadas ao curso secundário,

sendo apenas selecionadas obras mais “adequadas” para serem utilizadas pelos professores. (Circe Bittencourt, 1993, p. 61).

A utilização de material impresso nas escolas, sob o ponto de vista dos governantes, apresentava perigos que deveriam ser evitados pela fiscalização de seus conteúdos. Como forma de assegurar a qualidade esperada do livro escolar, era necessária uma legislação sobre o tema que, apesar de falha, demonstra o interesse de controle desse material pelas autoridades políticas e religiosas. (BITTENCOURT, 1993).

O livro era concebido como ferramenta de uniformização do conteúdo escolar em todo o território nacional, “favorecendo a inserção de determinadas categorias de jovens em uma mesma comunidade cultural”. (BITTENCOURT, 1993, p. 64).

O controle do material escolar impresso foi realizado pelo veto e pela autorização. As autorizações aconteceram nas primeiras décadas do século XIX e se justificavam pela falta de autores e materiais para o atendimento da demanda escolar, sendo os conteúdos dos materiais submetidos ao conhecimento da Assembleia Legislativa para aprovação e ser arbitrada ao autor a retribuição pecuniária. Seguindo o aumento da produção dos livros didáticos, aplicou-se então o veto, com a criação de órgãos de fiscalização especiais para o controle dos materiais apresentados. (BITTENCOURT, 1993).

A partir da década de 1850, a interferência do poder religioso nas instituições de ensino foi reduzindo até que o poder civil foi priorizado ao final do período monárquico, sendo criados conselhos fiscais que, entre outras atribuições, tinham a incumbência de vigiar as obras didáticas.

As regulamentações referentes aos deveres ou obrigações dos professores apresentavam sistematicamente artigos explícitos sobre o uso dos livros didáticos adotados pelas autoridades educacionais competentes. Os professores que usassem livros proibidos estavam sujeitos a punições, admoestações dos superiores, com possibilidades de suspensão do exercício ou multas. (BITTENCOURT, 1993, p. 71).

Um regulamento de 1908 do Ginásio Nacional encarregou o professor da escolha dos livros pertencentes a uma lista indicada pela Congregação do estabelecimento de ensino, tornando-se essa prática recorrente desde os fins do Império até o Período Republicano.

O livro didático foi claramente produzido como instrumento de controle da população pelo poder instituído, sendo um instrumento privilegiado para propagar

normas e conceitos. (BITTENCOURT, 1993).

Mesmo ciente do papel do livro didático na cultura escolar, o Estado Liberal cedeu o direito de sua fabricação à iniciativa privada, gerando articulações de interesses entre Estado e empresas particulares. A partir desse momento, o livro didático se torna uma mercadoria inserida na lógica capitalista de consumo. (BITTENCOURT, 1993).

Cronologicamente, os primeiros manuais para cursos no Brasil foram fabricados pela Imprensa Régia, um órgão oficial criado por D. João VI no ano de 1808. A maioria de suas produções eram traduções francesas sobre matemática, física, filosofia e moral e alguns livros sobre medicina. (BITTENCOURT, 1993).

O monopólio da Imprensa Régia durou até o ano de 1822, transferindo a responsabilidade da publicação de livros didáticos, a partir da segunda década do século XIX, para as editoras particulares que surgiram no país. (BITTENCOURT, 1993).

No ano de 1885 existiam nove editoras de livros didáticos no Brasil, destacando-se três delas: B.L. Garnier, E.&H. Laemmert e Nicolau Alves, que juntas detinham 44,2% da produção de forma monopolizadora com prosseguimento nos anos seguintes, conforme se expandiam as escolas e o mercado consumidor. (BITTENCOURT, 1993).

Nesse período, os livros didáticos brasileiros têm sua composição seguindo o modelo francês, o que mostra que a produção de materiais nacionais tem influência direta de nomes estrangeiros.

Certamente, a Editora Francisco Alves foi a primeira grande produtora de livros didáticos no Brasil, com uma política de compra de direitos autorais das obras mais vendidas por pequenas editoras, além de, no ano de 1909, ter adquirido os direitos autorais de uma de suas principais concorrentes, a Laemmert. (BITTENCOURT, 1993).

No início do século XX, surgiu no mercado editorial de livros didáticos a Editora F.T.D., criada pela Congregação dos Irmãos Maristas, de origem francesa, com certa ligação de coautoria com a Editora Francisco Alves, tendo a maioria de seus livros impressos na cidade de Lyon, França.

A primeira década do século XX é marcada pela concentração da produção didática em três grandes empresas: H. Garnier, com redução de mercado; Francisco Alves que tinha o maior catálogo de livros didáticos do país e a recém fundada F.T.D.,

que mostrava indícios de um futuro promissor. (BITTENCOURT, 1993).

Fora das grandes capitais, pequenas editoras surgiram, com a principal finalidade de publicar periódicos, porém, em pequena escala, ocasionalmente publicavam livros didáticos, sem abertura no mercado nacional. Essas pequenas editoras também dependiam do poder oficial, participando de enfrentamentos ou troca de favores políticos. (BITTENCOURT, 1993).

Dos anos finais do século XIX até os dias atuais, a produção de livros para crianças, em especial os didáticos, transformou-se em uma fonte de lucros com capacidade de sustentar grandes editoras por longos anos.

A relevância desse material escolar, produzido e vendido em grande escala, fez com que as editoras o considerassem como a “carne” do mercado editorial, frente aos “ossos” das produções científicas e literárias.

A publicação de um romance ou qualquer obra de ficção, principalmente de autor desconhecido, era um risco maior que o livro escolar que, depois de aprovado pelas autoridades educacionais, possuía público cativo e compulsório. Os editores precisavam unicamente cuidar dos preços que deveriam ser módicos, acessíveis a uma clientela mais popular. (BITTENCOURT, 1993, p. 108).

Mesmo com diversas mudanças na produção do livro didático desde o período Imperial até a República, acontecimentos significativos ocorreram após os anos de 1930, durante o governo de Getúlio Vargas e gestão de Francisco Campos no Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP), com o estabelecimento de uma política do livro didático no país, regida por várias leis e decretos. (OLIVEIRA, 2020).

A primeira referência ao livro didático surge na Constituição de 1934 e, com a crise econômica surgida após a quebra da bolsa de valores de Nova York em 1929 e o encarecimento da importação de livros, inicia-se um fomento da produção nacional de materiais didáticos e o incentivo à produção de autores brasileiros. (OLIVEIRA, 2020).

No ano de 1937, foi criado o Instituto Nacional do Livro (INL) através do Decreto nº 93 de 21 de dezembro, com o objetivo de editar obras literárias, aumentar o número de bibliotecas públicas, produzir uma enciclopédia e um dicionário nacional, fortalecer o livro didático e os autores brasileiros e aumentar sua produção.

Com o estabelecimento do Estado Novo, período ditatorial da Era Vargas, a censura se instalou no país. Em 1938, foi criada pelo Decreto nº 1006 de 30 de dezembro a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), que estabeleceu, através

de legislação, uma política de controle ideológico da produção e circulação do livro didático no Brasil. (OLIVEIRA, 2020).

Juntamente ao CNLD, foram criadas Comissões Estaduais dos Livros Didáticos (CELD), que tinham a finalidade de colaborar com a política de controle proposta pelo Conselho. (OLIVEIRA, 2020).

Os materiais didáticos produzidos nesse período eram reutilizáveis, sendo republicados sucessivamente e permanecendo no mercado por até cinquenta anos.

O Decreto nº 8.460, de 26 de dezembro de 1945, fixa a legislação sobre produção, importação e uso do livro didático, responsabilizando o professor pela escolha do material a ser utilizado em sala de aula. (OLIVEIRA, 2020).

No início da década de 1960, os livros didáticos passaram a ser produzidos por professores especialistas em cada área do conhecimento. Nesse mesmo período houve no país um processo de democratização do ensino e uma grande expansão na rede escolar, triplicando os alunos do Ensino Médio e duplicando os alunos do Ensino Fundamental, impulsionando a busca por uma diminuição dos custos do material didático. (OLIVEIRA, 2020).

Em resposta à essa necessidade, no ano de 1961, a produção do livro didático no país começa a ser subsidiada pelo governo, através do Banco do Brasil. Após o Golpe de Estado de 1964 e a instalação de um novo regime ditatorial no país, o acordo MEC/USAID, entre Brasil e Estados Unidos, criou a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), gerando novas formas de controle da produção, edição e distribuição do livro didático. O acordo entre o governo brasileiro e norte-americano possibilitou também a distribuição de 51 milhões de livros no país em três anos. (OLIVEIRA, 2020).

Além do COLTED, foi criada no mesmo período a Companhia Nacional de Material de Ensino, com a finalidade de publicar e distribuir livros didáticos. O convênio MEC/USAID e a COLTED tiveram seu fim no início da década de 1970, quando a Portaria nº 35, de 11 de março de 1970, fixou a coedição de livros de editoras nacionais com recursos do INL e, em 1971, o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF) assumiu as atribuições do COLTED. (OLIVEIRA, 2020).

No ano de 1983 a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) foi substituída pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) que, por sua vez, absorveu o PLIDEF e suas atribuições. Essa fase foi marcada pelo atraso na

distribuição dos livros didáticos e descumprimento de prazos estabelecidos, pressão política e autoritarismo por parte das editoras. (OLIVEIRA, 2020).

Em contrapartida a essa desorganização, a FAE criou um grupo de trabalho responsável pela solução dos problemas relativos à distribuição dos livros didáticos para o Ensino Fundamental da rede pública, projetando a participação dos professores na escolha dos materiais e uma maior abrangência do programa no atendimento dos alunos. (OLIVEIRA, 2020).

Em 19 de agosto de 1985, foi instituído o Programa Nacional do Livro Didático que considerava a universalização e melhoria do ensino do primeiro grau, a promoção e valorização do magistério, a efetiva participação do professor na escolha do livro didático e a redução dos gastos das famílias com educação, propondo a distribuição gratuita de livros didáticos aos estudantes matriculados nas escolas de primeiro grau. (Decreto nº 91.542). Em seu artigo 4º, o decreto define que:

A execução do Programa Nacional do Livro Didático competirá ao Ministério da Educação, através da Fundação de Assistência ao Estudante - FAE, que deverá atuar em articulação com as Secretarias de Educação dos Estados, Distrito Federal e Territórios, e com órgãos municipais de ensino, além de associações comunitárias.

Parágrafo único. A execução prevista neste artigo compreenderá a seleção final, a aquisição e a distribuição do livro didático às escolas da rede pública de ensino de 1º Grau, bem como atividades de acompanhamento e controle do Programa. (BRASIL, 1985, p.1).

Em seu artigo 208, a Constituição de 1988 reforça a responsabilidade do Governo Federal na garantia de oferecimento do material didático, consolidando o PNLD como um referencial para seleção e distribuição do livro didático em todo território brasileiro.

No ano de 1993, por meio da Resolução nº 06 FNDE/MEC, fica estabelecido que recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) seriam destinados para aquisição de livros didáticos para os estudantes do Ensino Fundamental da rede pública. Como resultado dessa medida, os anos de 1990 ficaram marcados pelo aumento considerável de vendas de livros didáticos para o Governo Federal, devido à grande quantidade de recursos destinados à aquisição de livros didáticos como recurso para a melhoria da educação. (OLIVEIRA, 2020).

Em 1994 teve início um processo avaliativo dos livros didáticos realizado por uma comissão de especialistas nomeada pelo MEC, o que despertou o olhar do Estado sobre a qualidade dos materiais adquiridos e determinou a adoção de uma

avaliação criteriosa e sistemática que deveria acontecer a partir do ano seguinte. Desde então, apenas os livros didáticos aprovados poderiam ser adquiridos pelo PNLD. (OLIVEIRA, 2020).

O surgimento e consolidação do PNLD aconteceu em conjunto com diversas mudanças estruturais ocorridas na educação brasileira a partir dos anos de 1990, como as publicações da CF/1988, da LDB 9.394/96 e dos PCN, em 1997. Seguindo o momento democrático vivido pelo país, houve gradativamente uma universalização da distribuição do livro didático no Ensino Fundamental, incluindo as disciplinas de matemática, língua portuguesa, ciências, geografia e história.

O Plano Nacional de Educação (PNE), PL 4.173/1998, propôs objetivos e metas para o livro didático, sua produção e distribuição:

11. Manter e consolidar o programa de avaliação do livro didático criado pelo Ministério de Educação, estabelecendo entre seus critérios a adequada abordagem das questões de gênero e etnia e a eliminação de textos discriminatórios ou que reproduzam estereótipos acerca do papel da mulher, do negro e do índio. 12. Elevar de quatro para cinco o número de livros didáticos oferecidos aos alunos das quatro séries iniciais do ensino fundamental, de forma a cobrir as áreas que compõem as Diretrizes Curriculares do ensino fundamental e os Parâmetros Curriculares Nacionais. 13. Ampliar progressivamente a oferta de livros didáticos a todos os alunos das quatro séries finais do ensino fundamental, com prioridade para as regiões nas quais o acesso dos alunos ao material escrito seja particularmente deficiente. 14. Prover da literatura, textos científicos, obras básicas de referências e livros didático-pedagógicos de apoio ao professor das escolas do ensino fundamental (BRASIL, 2000, p. 25).

Desde sua criação e implementação, com um investimento de bilhões de reais do Governo Federal, o PNLD distribuiu bilhões de livros didáticos entre estudantes do Ensino Fundamental e Ensino Médio das redes públicas, seguindo um roteiro burocrático desde o edital de convocação das editoras até a distribuição dos materiais às escolas públicas, como explica Moura (2007, p. 51):

O primeiro passo na execução do PNLD é a publicação do edital no Diário Oficial da União, divulgando à sociedade em geral e aos detentores de direitos autorais em particular, as regras estabelecidas, bem como todas as etapas para a aplicação do programa. O edital também determina o prazo para a apresentação das obras pelas empresas detentoras de direitos autorais. Em seguida, faz sua triagem, sob a responsabilidade da Comissão Especial de Recepção e Triagem, nomeada pelo FNDE. Essa comissão verifica a conformidade dos exemplares inscritos com as especificações do edital, isto é, se as obras apresentadas se enquadram nas exigências técnicas e físicas do edital. Para isso, o FNDE tem parceria com o

Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo (IPT), que é responsável pela coleta de amostras e pelas análises das características físicas dos livros, de acordo com especificações da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), normas e manuais de procedimentos de ensaio pré-elaborados. Em seguida, os livros selecionados são encaminhados à Secretaria de Ensino Fundamental do MEC (SEF), atual Secretaria do Ensino Básico (SEB/MEC), responsável pela avaliação pedagógica. A SEB escolhe os especialistas para analisar as obras, conforme critérios divulgados no edital. Os livros que apresentam erros conceituais, indução de erros, desatualização, preconceito ou discriminação de qualquer tipo são excluídos do Guia do Livro Didático. Finda a avaliação, os especialistas elaboram resenhas dos livros aprovados, que passam a compor o Guia do Livro Didático.

Contudo, não foram encontrados registros anteriores ao PNLD/2020, de edital que fosse direcionado especificamente aos alunos da Educação Infantil.

3.3. CURRICULARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DCN À BNCC

Após um longo período marcado pela Ditadura Militar, foi promulgada a Constituição Federal de 1988 que fixa em seu texto um novo olhar sobre a educação nacional e prevê, em seu artigo 210, uma base nacional comum curricular, como forma de homogeneizar os conteúdos e o ensino no país, priorizando e democratizando o acesso das parcelas mais pobres da população a um ensino de qualidade que possa proporcionar a todos igualdade de condições à vida social e ao mundo do trabalho.

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. (BRASIL, 1988, p. 128).

Oito anos depois, em 20 de dezembro de 1996, é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96), cujo artigo 26 cita a necessidade de uma base nacional comum para os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio que poderá ser complementada de acordo com as necessidades de cada sistema de ensino e suas particularidades regionais. (BRASIL, 1996)

No ano seguinte, em 1997, como documentos auxiliares para as equipes escolares na execução de seus trabalhos e desenvolvimento do currículo, são consolidados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Editados em dez volumes direcionados do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, os PCN são apontados como referenciais de qualidade para a educação no Brasil. (BRASIL, 1997)

É importante observar que, em se tratando de políticas públicas para a Educação Infantil e em acordo com a implementação dos PCN para o Ensino Fundamental, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) foi uma iniciativa do governo Fernando Henrique Cardoso como uma das medidas voltadas ao atendimento de interesses de políticas educacionais neoliberais daquele período. (LAZARETTI; ARRAIS, 2018).

Segundo Persicheto e Perez (2020):

Em relação aos documentos pedagógicos orientadores das práticas educativas no cenário da Educação Infantil, a publicação dos Referenciais Curriculares Nacionais, na década de 1990, se constituiu como um marco histórico. Tal documento norteou o trabalho pedagógico das escolas brasileiras durante muito tempo. Nesse percurso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, publicadas em 2009, contribuíram para endossar novos olhares para a criança, fortalecendo a ideia da Educação Infantil como uma fase específica e não como uma preparação para o Ensino Fundamental, buscando a valorização da infância e suas peculiaridades. (PERSICHETO; PEREZ, 2020, p. 2).

No ano de 1998, os PCN sofrem uma ampliação, sendo lançados mais dez volumes, agora com abrangência do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, com a intenção de ampliar o debate educacional no país.

Dois anos depois, no ano 2000, são lançados os PCN para o Ensino Médio, divididos em quatro volumes, os documentos têm o objetivo de difundir os princípios da reforma curricular e orientar os professores. (OLIVEIRA, 2019)

Do ano de 2008 até o ano de 2010 é instituído pelo Ministério da Educação o Programa Currículo em Movimento, com a intenção de melhorar a qualidade da Educação Básica por meio do desenvolvimento do currículo na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

O ano de 2010 foi marcado pelo lançamento das Diretrizes Curriculares Nacionais. Entre março e abril foi realizada a Conferência Nacional de Educação, que contou com a presença de grandes especialistas em educação para analisar e discutir a Educação Básica no Brasil. O documento elaborado nessa Conferência traz a

necessidade de uma Base Nacional Comum Curricular como parte de um novo Plano Nacional da Educação. (OLIVEIRA, 2019).

No dia 13 de julho do mesmo ano, através da Resolução nº 4, ficam definidas as Diretrizes Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCN), objetivando orientar o planejamento curricular dos sistemas de ensino. Ainda no ano de 2010, são lançadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), documento fixado pela Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009. (BRASIL, 2010). Em relação à sua organização:

[...] observa-se que estão centradas em dois eixos principais definidos como “interações” e “brincadeiras” e que sustentam as orientações gerais sobre o trabalho a ser desenvolvido com as crianças no contexto da Educação Infantil. Dessa forma, não são indicados “conteúdos escolares” explicitamente, mas princípios, fundamentos e procedimentos que possam orientar e fundamentar a construção de uma proposta pedagógica para esse nível de ensino. (PERSICHETO; PEREZ, 2020, p. 8).

Caminhando em direção à Base Nacional Comum Curricular, no ano de 2011 ocorre o lançamento das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos, fixada pela Resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010.

No ano de 2012, no dia 30 de janeiro, pela Resolução nº 2, ficam definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e, através da Portaria nº 867, de 4 de julho do mesmo ano, fica instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), sendo também definidas suas Diretrizes gerais. (OLIVEIRA, 2019).

Através da Portaria nº 1.140 de 22 de novembro de 2013 é instituído o Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM). Após dez anos de existência, o primeiro PNE (Lei nº 10.172/2001) deixa de vigorar, abrindo espaço para novas discussões e implementação de um novo Plano. O I PNE, em relação à meta de ampliação da oferta de Educação Infantil, em cinco anos, de 30% das crianças de até 3 anos de idade e 60% de 4 a 6 anos de idade e, até o final do décimo ano, alcançar 50% das crianças de 0 a 3 anos de idade e 80% de 4 a 6 anos de idade, terminou sua vigência com uma avaliação extremamente negativa, pois ficou longe de seus objetivos de expansão da oferta de Educação Infantil, principalmente na faixa etária de 0 a 3 anos. Isso se deve ao fato do presidente da república na época, Fernando Henrique Cardoso, ter vetado todas as metas que implicavam em aumento de investimento de recursos públicos federais em Educação. (ARELARO, 2017).

Em 25 de junho de 2014 a Lei nº 13.005 regulamenta o Plano Nacional de Educação (PNE). O Plano tem vigência pelo prazo de dez anos e apresenta vinte metas para a melhoria da Educação Básica, sendo quatro delas especificamente sobre a Base Nacional Comum Curricular.

O II PNE foi discutido pelos sindicatos do magistério, associações científicas e movimentos sociais, por cerca de cinco anos, estabelecendo, mesmo assim, em consequência dos resultados do Plano anterior, o mesmo percentual para a expansão do atendimento da Educação Infantil. Em contrapartida, o II PNE instituiu o Fórum Nacional de Educação (FNE), que objetiva o acompanhamento da execução do PNE, com a realização de encontros nacionais, estaduais e municipais para avaliar o andamento do Plano. (ARELARO, 2017).

Entre 19 e 23 de novembro do mesmo ano acontece a 2ª Conferência Nacional pela Educação (CONAE), evento organizado pelo Fórum Nacional de Educação, que produziu um documento sobre propostas e reflexões para a Educação Nacional. Esse documento passa a ser um referencial para o processo de mobilização para a Base Nacional Comum Curricular. (BRASIL, 2014).

Durante o período de transição entre o primeiro e o segundo PNE, as Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006 que, respectivamente, dispuseram sobre a matrícula de crianças de 6 anos no Ensino Fundamental e a obrigatoriedade do Ensino Fundamental de nove anos a partir dos seis anos de idade, podem ser consideradas um retrocesso diante da redução de um ano de atendimento na Educação Infantil.

Na prática, isso significa que em muitas localidades e com apoio popular, crianças de 5 anos de idade tiveram sua matrícula no Ensino Fundamental e seu processo de alfabetização antecipado.

Alguns educadores defendiam essa antecipação esperando que os anos iniciais do ensino fundamental, ao receber crianças tão pequenas assumissem o lúdico, como método de trabalho e expandissem essa metodologia para as crianças até 10 anos de idade pelo menos. Tal não aconteceu. E a cada dia novas crianças de 5 anos são matriculadas no ensino fundamental perdendo a oportunidade de continuarem crianças na educação infantil. (ARELARO, 2017, p. 9).

No ano de 2015 se iniciam as discussões para a elaboração e implantação da Base Nacional Comum Curricular. No mês de junho acontece o I Seminário Interinstitucional para a elaboração da Base Nacional Comum, reunindo assessores e especialistas envolvidos na elaboração do documento. (OLIVEIRA, 2019)

A primeira versão da BNCC é apresentada em 16 de setembro de 2015. No mês de dezembro do mesmo ano escolas de todo o Brasil se mobilizaram para a discussão desse documento preliminar. (OLIVEIRA, 2019)

Segundo Persicheto; Perez (2020, p. 10) “após essa divulgação, foi aberto um período para consulta pública do documento nas plataformas digitais que resultou na segunda versão da BNCC, disponibilizada em maio de 2016”.

Trata-se, portanto, de uma compreensão de “participação democrática”, tão obscura quanto ambígua e promíscua: delegar a sujeitos e entidades privados o poder de elaborar políticas públicas e tomar decisões sobre os rumos da educação (no caso em pauta, mas não somente). Essa compreensão se completa com o convite à participação da “sociedade” (como se os elaboradores do documento não fizessem parte da sociedade ou não representassem segmentos sociais), apenas para assumir co-responsabilidade pela revisão dessa BNCC e suas nada otimistas implicações políticas, econômicas e educacionais. (MORTATTI, 2015, p. 195).

Findas as discussões, no dia 3 de maio de 2016 é disponibilizada a segunda versão da BNCC. Nos meses de junho a agosto o Conselho Nacional de Secretário de Educação, juntamente com a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), promoveram vinte e sete Seminários Estaduais com professores, gestores e especialistas para debater a segunda versão da BNCC. (OLIVEIRA, 2019).

Com base nesse documento, no mês de agosto a terceira versão da Base começa a ser redigida, por meio de um processo colaborativo. No início do segundo trimestre do ano de 2017 o Ministério da Educação entregou a versão final da BNCC para o Conselho Nacional de Educação, que ficou incumbido de elaborar parecer e projeto como devolutiva ao MEC.

Em abril de 2017, através da Portaria MEC nº 577, o presidente da república interino, Michel Temer, destituiu os membros do FNE indicados legitimamente pelas entidades sindicais, associações científicas e movimentos sociais, nomeando membros do governo e de entidades privadas. (ARELARO, 2017)

Em 20 de dezembro, a BNCC foi homologada pelo Ministro da Educação, Mendonça Filho, no governo do presidente da república interino, Michel Temer. Em 22 de dezembro a Resolução CNE/CP nº 2 institui e orienta a implantação da BNCC. A partir desse momento tem início o processo de formação e capacitação dos professores e apoio aos sistemas de educação Estaduais e Municipais para

adequação e elaboração de seus currículos. (OLIVEIRA, 2019).

A partir das considerações elucidadas até o momento, nota-se que a BNCC foi elaborada a partir de um processo intenso e polêmico de reflexões e debates, sendo que muitas discussões ainda ocorrem sobre esse percurso, assinalando tanto os avanços como as lacunas do documento. Dentre as tensões explicitadas por vários pesquisadores, destaca-se a verticalidade no processo de elaboração da BNCC, o caráter conservador de alguns pressupostos, assim como a participação reduzida de professores nessa trajetória. (PERSICHETO; PEREZ, 2020, p. 11).

A versão da BNCC para o Ensino Médio foi entregue pelo MEC ao Conselho Nacional de Educação no dia 2 de abril de 2018, que foi homologado pelo Ministro da Educação Rossieli Soares, no dia 14 de dezembro. Em seu texto introdutório, a BNCC se apresenta como um documento de caráter normativo, ou seja, que estabelece as regras que conduzirão a Educação Básica no país, definindo o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos, de escolas públicas ou privadas de Educação Básica, deverão desenvolver ao longo de sua trajetória educacional, tendo assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, de acordo com o PNE, a LDB e as DCN. (BRASIL, 2017).

A partir de sua publicação, a BNCC se torna referência para a elaboração dos currículos dos sistemas de educação, sejam eles federais, estaduais ou municipais, bem como das propostas pedagógicas dos estabelecimentos de ensino, públicos ou privados, além de contribuir para o estabelecimento de outras ações e políticas educacionais que envolvam formação de professores, avaliações, elaborações de conteúdos educacionais, infraestrutura, entre outros. (BRASIL, 2017)

No decorrer da Educação Básica, compreendida no Brasil como Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, os estudantes deverão ter asseguradas aprendizagens essenciais definidas pela BNCC, desenvolvendo dez competências gerais:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva;
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas;
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às

mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural; 4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo; 5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva; 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade; 7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta; 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas; 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza; 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2017, p.11).

Segundo o próprio documento, o modelo de desenvolvimento de competências adotado faz parte das discussões educacionais das últimas décadas, estando presente na LDB e orientando estados e municípios brasileiros, além de outros países, na elaboração de seus currículos, atendendo às demandas internacionais determinantes do currículo brasileiro:

É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol). (BRASIL, 2017, p.15).

Ainda em sua introdução, a BNCC preconiza uma educação integral, com foco no desenvolvimento de competências para aprender a aprender. Essa educação integral, com vistas à formação e ao desenvolvimento do aluno de forma global, não tendo relação com a jornada escolar, mas sim com a complexidade da formação humana, relaciona-se com a intencionalidade dos processos educativos, que devem estar ligados às necessidades, interesses e possibilidades dos estudantes. (BRASIL, 2017).

Em sua estrutura, a BNCC apresenta as competências gerais que os alunos devem desenvolver em sua trajetória pela Educação Básica, em cada etapa de escolaridade. Na etapa da Educação Infantil, objeto deste trabalho, as competências gerais se subdividem da seguinte forma: Educação Infantil; Direitos de aprendizagem e desenvolvimento; Campos de experiências: a) bebês (0-1a 6m), b) crianças bem pequenas (1a 7m – 3a 11m) e c) crianças pequenas (4a – 5a 11m); Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

De acordo com os eixos estruturantes da Educação Infantil, devem ser assegurados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: Conviver; Brincar; Participar; Explorar; Expressar; Conhecer-se. Esses direitos de aprendizagem e desenvolvimento na BNCC Etapa da Educação Infantil estão inseridos em cinco Campos de Experiências, que são: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. (BRASIL, 2017).

A BNCC propõe na Etapa da Educação Infantil uma nova ideia sobre o conceito de educação pré-escolar, presente no Brasil desde os anos de 1980 e que transmitia a concepção de que a Educação Infantil não passava de uma etapa preparatória para o Ensino Fundamental, considerado por esse pensamento como o início da escolarização. A partir das transformações ocorridas no campo educacional brasileiro a partir da promulgação da Constituição de 1988, tornando-se dever do Estado o oferecimento da Educação Infantil, um novo olhar sobre essa etapa de escolarização é criado ainda que de forma lenta e gradual, até sua obrigatoriedade a todas as crianças de 4 e 5 anos ser incluída na LDB a partir do ano de 2013. (OLIVEIRA, 2019)

A Educação Infantil, segundo a BNCC, é a primeira etapa educacional do aluno, criando bases para todo seu desenvolvimento durante sua trajetória escolar. Nessa etapa, o educar e o cuidar são ações indissociáveis, levando-se em consideração a idade e a fase em que cada criança se encontra, sendo em muitos casos o primeiro

momento em que essas crianças deixam suas casas, o que cria a possibilidade de conexão entre a educação escolar e a educação familiar, principalmente quando se trata de bebês ou crianças bem pequenas, que necessitam da interconexão dos contextos familiar e escolar. (BRASIL, 2017).

Observando o desenvolvimento de competências proposto para a Educação Básica, respeitando as particularidades da Educação Infantil e a necessidade de que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo, que envolvam a resolução de desafios e a construção de significados sobre o mundo, a BNCC apresenta seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil:

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas; **Brincar** cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais; **Participar** ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando; **Explorar** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia; **Expressar**, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens; **Conhecer-se** e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário. (BRASIL, 2017, p. 38, grifo nosso).

O documento evidencia ainda importância da intencionalidade pedagógica, atribuindo ao professor a mediação dessas interações da criança com o ambiente, realizando a avaliação e o registro do desenvolvimento singular e plural dos alunos. (BRASIL, 2017).

No contexto da Educação Infantil, verifica-se que a BNCC se coloca de modo complementar às DCNEI, além de considerar os demais marcos legais (tais como a Constituição Federal de 1988, a LDB de 1996, por exemplo) que foram fundamentais para estruturação da educação brasileira e, de modo específico, da Educação Infantil. (PERSICHETO; PEREZ, 2020, p. 12).

Ainda que a BNCC represente um avanço no que diz respeito à inclusão da Educação Infantil como parte de uma “base comum” que propõe a normatização e a orientação do ensino em todo Brasil, alguns pontos precisam ser considerados, em especial, aqueles voltados para a prática escolar. (PERSICHETO; PEREZ, 2020)

4. EDUCAÇÃO INFANTIL E ORIENTAÇÕES LEGAIS: UM OLHAR PARA O MUNICÍPIO DE BIRIGUI/SP

Neste quarto capítulo, será apresentada a história da cidade de Birigui, sua formação, seus aspectos culturais e estrutura educacional. Por fim, utilizando a análise de conteúdo de Bardin, serão analisados, quanto à sua função alfabetizadora, os livros didáticos para a Educação Infantil adotados pelo município.

4.1. FORMAÇÃO DA CIDADE DE BIRIGUI

A cidade de Birigui, localizada na região noroeste do Estado de São Paulo, assim como as principais cidades da região, surgiu a princípio como ponto de parada da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil, na primeira década do ano de 1900, no governo do presidente Afonso Pena. O povoado, que então daria origem à cidade, foi fundado no dia 7 de dezembro de 1911 pelo português Nicolau da Silva Nunes. (VEDOVOTTO, 1997). O nome Birigui é de origem tupi-guarani que significa “mosca que sempre vem”, em referência a um minúsculo mosquito hematófago existente na região e que causava grandes incômodos aos colonizadores.

O grande atrativo para a ocupação das terras da região noroeste era a sua promessa de fertilidade e a facilidade de aquisição oferecida pelo governo como forma de expansão das cidades e abertura de novos pontos de comércio e de caminhos para a estrada de ferro. Diversos embates entre colonizadores e os povos indígenas Coroados que habitavam a região ocorreram nas primeiras décadas da criação do povoado.

Após a fundação da Companhia de Terras, Madeiras e Colonização de São Paulo, por Manoel Bento da Cruz, novos colonizadores chegaram à região, juntamente com a produção cafeeira e a emancipação do distrito, que ocorreu no dia 08 de dezembro de 1921. O distrito de Birigui foi criado pela lei estadual nº 1.426 de 10 de novembro de 1914, sendo subordinado à cidade de Penápolis, município localizado a 41 quilômetros de distância. (VEDOVOTTO, 1997).

Em seus primeiros anos de existência ou período pré-industrial, o recém município era de população e produção predominantemente agrícola, exibindo grandes números em suas safras de algodão, arroz e café. Contudo, com o passar dos anos e o início da industrialização, a população rural diminuiu proporcionalmente

ao aumento da população urbana e as generosas colheitas decaíram a partir dos anos de 1950, dando espaço ao desenvolvimento industrial. (VEDOVOTTO, 1997).

Conhecida como cidade do calçado infantil, a industrialização da cidade de Birigui se iniciou entre os anos de 1958 e 1968, período em que a indústria calçadista deu seus primeiros passos no município, modificando seu perfil econômico e social.

Esse período é conhecido como o início da era industrial da cidade e produziu reflexos em toda a região noroeste do Estado de São Paulo, principalmente em relação à mão de obra especializada. (SOUZA; BARBOSA, 2009).

A trajetória percorrida pelo setor durante o primeiro ciclo de industrialização calçadista não foi fácil, muitas dificuldades foram encontradas pelo caminho: a ausência de mão de obra especializada, a distância dos fornecedores, a falta de máquinas e equipamentos adequados e o desconhecimento do mercado consumidor são algumas delas. Enfim, tudo era novo. Entretanto, a perseverança e o trabalho permitiram superá-las. (SOUZA; BARBOSA, 2009, p. 13).

Em pouco tempo, a produção de calçados em Birigui alcançou grandes números, atraindo novos investimentos e gerando a abertura de novas empresas do ramo. Durante décadas de crescimento, milhares de calçados produzidos na cidade foram distribuídos em diversas localidades do Brasil, transformando o local em polo industrial. A década seguinte, entre os anos de 1969 e 1978, marca a expansão do segmento industrial calçadista na região, com a instalação de mais de quarenta empresas na cidade de Birigui, transformando, inclusive, a indústria brasileira de calçados, apresentando inovações no setor. (SOUZA; BARBOSA, 2009).

Frente ao crescimento acelerado da produção industrial e da grande demanda do mercado consumidor, o oferecimento de mão-de-obra especializada para o trabalho nas fábricas tornou-se cada vez mais escasso e problemático, criando grandes embates entre os industriais da época, provocando até mesmo a interferência da promotoria na situação, na tentativa de prevenir atos de violência e vandalismo.

Mesmo com o oferecimento de altos salários e com a migração de mão de obra para a cidade, o problema da qualificação profissional ainda se mostrava presente, sendo fundada, no ano de 1972, a “Escola de Aprendizagem de Oficiais de Calçados” do Instituto Educacional “Gumercindo de Paiva Castro” – Polícia Mirim de Birigui. (SOUZA; BARBOSA, 2009).

Entre o ano de 1979 e 1988 foram instaladas 171 fábricas na cidade, uma média de 17 novas empresas por ano. Nesse período, seguindo o direcionamento das

indústrias já existentes, a produção calçadista se especializou no segmento infantil, dando a Birigui o título de Capital Brasileira do Calçado Infantil. (SOUZA; BARBOSA, 2009).

Diversas mudanças ocorreram na produção e no mercado calçadista durante os anos de 1980, entre a utilização de novos materiais e modernização da propaganda, os calçados infantis biriguienses tornaram-se produtos de cunho educativo, inserindo a cultura industrial na educação local.

Nesse contexto, muitas empresas da cidade se destacaram e inovaram o mercado introduzindo gibis, que acompanhavam os calçados e narravam histórias educativas para as crianças; caixas que se transformavam em brindes; calçados desenvolvidos e que tinham origem em histórias de gibis e revistas em quadrinho; calçados desenvolvidos tendo como tema grandes acontecimentos dos anos 1980 (como exemplo do Cometa Ralley próximo do planeta Terra, em 1986); produtos confeccionados com licenças de marcas de desenho animado e de grandes complexos relacionados ao mundo da criança: Warner Brothers, Turma da Mônica, Walt Disney, entre outros. Enfim, foram muitas as inovações desencadeadas por empresas nascidas e sediadas na cidade de Birigui e que ficaram registradas nas páginas da história do setor. (SOUZA; BARBOSA, p. 165, 2009).

Diante de tamanha expansão, a necessidade de mão-de-obra qualificada para o trabalho intensivo e exaustivo das fábricas aumentava proporcionalmente à produção. Mesmo com a capacitação profissional oferecida pela “Escola de Aprendizagem de Oficiais de Calçados”, a necessidade de trabalhadores com formação mínima para a confecção de um calçado era recorrente no meio industrial, gerando concorrência entre empresários, até mesmo com ameaças de violência e morte. (SOUZA; BARBOSA, 2009).

Nos anos de 1980, período de crescimento acelerado da indústria de calçados infantis em Birigui, frente à urgência de entendimento entre empresários e oferecimento de trabalhadores minimamente qualificados, surgiu o “Centro de Treinamento Calçadista Avak Bedouian”, inaugurado em setembro de 1985, viabilizado por meio de uma parceria entre a Prefeitura Municipal de Birigui, a Associação Profissional da Indústria do Vestuário de Birigui e o Serviço Nacional da Indústria (SENAI). O nome foi uma referência a um dos pioneiros na implantação da indústria calçadista na região. (SOUZA; BARBOSA, 2009).

O processo de abertura econômica ocorrido na década de 1990 iniciado no governo de Fernando Collor de Melo, que ganhou força no governo de Fernando

Henrique Cardoso a partir do ano de 1994, foi um dos grandes vilões da indústria calçadista brasileira. O fim das barreiras alfandegárias, atribuído ao livre mercado neoliberal, que aboliu a proibição da importação de produtos de similar nacional e a redução escalonada de tarifas de importação, influenciaram diretamente na redução da proteção industrial no país. (SOUZA; BARBOSA, 2009).

A indústria calçadista sofreu grandes impactos com o aumento das importações de calçados vindos diretamente do Sudeste Asiático e, a partir de 1994, com a implantação do Plano Real, que valorizou a moeda nacional, encarecendo as exportações. Mesmo diante dos desafios impostos pelo neoliberalismo e seu livre mercado, entre os anos de 1989 e 1998 mais de 350 novas empresas do setor de calçados foram formadas em Birigui. (SOUZA; BARBOSA, 2009).

A crise econômica gerada pelo Plano Collor, com o aumento da taxa de juros e a diminuição do crédito, provocaram grandes quedas nas vendas e cancelamento de pedidos, forçando o fechamento de fábricas de pequeno porte. Com o surgimento do Plano Real no ano de 1994 e a continuidade da abertura econômica iniciada no governo anterior, o setor calçadista, que sentia os reflexos negativos do livre comércio, cria uma pressão empresarial sobre o Governo Federal e consegue o aumento de impostos de importação de calçados e a instauração da Câmara Setorial de Couro, Calçados e Afins. (SOUZA; BARBOSA, 2009).

No Estado de São Paulo foi criada a Câmara Paulista de Desenvolvimento do Setor Calçadista e, juntamente com a Câmara Setorial de Couro, Calçados e Afins, tinha o propósito de unir forças entre entidades do setor e o governo, para buscar alternativas para enfrentar as dificuldades enfrentadas pela indústria calçadista.

Contudo, a partir de 1995, uma crise avassaladora atingiu o mercado de calçados brasileiro com grandes reflexos nas empresas biriguienses, com encerramentos de contratos e grande número de demissões, obrigando sindicatos, industriais e poder público a se unirem, buscando a modernização do Parque Calçadista e a reestruturação industrial da cidade como forma de conter a crise. (SOUZA; BARBOSA, 2009).

Calçadistas iniciaram então o Programa de Qualidade, priorizando investimentos em qualidade e produtividade, qualificação de mão de obra e inovação mercadológica. O início dos anos 2000 marcaram uma retomada do desenvolvimento do setor calçadista na cidade de Birigui, promovida por eventos e ações de instituições locais em conjunto com as empresas. O cooperativismo se fortaleceu com a formação

do Arranjo Produtivo Local (APL) no ano de 2006, juntamente com ações organizadas pelo Sindicato das Indústrias de Calçado e Vestuário de Birigui.

No período que vai de 1999 a 2008 foi instalado na cidade o Instituto Empresarial de Apoio à Formação da Criança e do Adolescente - Pró-criança, com o objetivo de combater o trabalho infantil nas fábricas de calçados após inúmeras denúncias sofridas pelo setor. Na mesma época, o Instituto Paula Souza também ganhou sede no município, a princípio como um local de qualificação de mão-de-obra para a indústria do calçado.

Ainda na linha do envolvimento da cultura infantil com o setor calçadista, foi realizado nos anos de 2007 e 2008 o evento Brinca Birigui, financiado pelas empresas locais, o evento ofereceu brinquedos, brincadeiras e atividades educativas a aproximadamente quinze mil crianças da cidade. (SOUZA; BARBOSA, 2009)

De maneira sistematizada, os dados administrativos da cidade de Birigui até o ano de 2015 são:

Fundação: Nicolau da Silva Nunes fundou Birigui em 7 de dezembro de 1911
 Birigui é conhecida como: CAPITAL DO CALÇADO INFANTIL
 Receita Bruta do Município, previsão: R\$ 363.952.170
 PIB Percapta: R\$ 29.382,24
 População estimada: 118.979 mil habitantes (IBGE 2022).
 População Rural: 2.872.
 Área Geográfica: 530.651 Km².
 Área Urbana: 52.343.685 m².
 Taxa de Urbanização: 97%
 Crescimento Demográfico: 2,51% ao ano
 Estabelecimentos Industriais: 1343
 Estabelecimentos Comerciais: 3409
 Escolarização: 98%
 Educação: 16 Creches, 01 EMEI, 16 EM, 13 Escolas Estaduais de Ensino Básico/Médio, 11 Escolas Particulares de Ensino Infantil, Fundamental e Médio, 01 ETEC (Escola Técnica Estadual), 01 ETF (Escola Técnica Federal) e 03 Centros Universitários (Fateb, Uniesp e Faculdade Metodista)
 Sesi- Escola de Ensino Fundamental
 Senai Escola técnica industrial
 Índice IDEB Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (2022): 7,0
 Distrito Industrial: 01
 Produção Agrícola: Birigui é um grande polo agrícola na região, responsável pela produção de 37,5% do milho, 30,8% do arroz, 30% da soja, 28% do sorgo entre outras culturas.
 Indústria calçadista
 - 350 fábricas
 - Produção diárias 250.501 pares
 - Produção anual 58,2 milhões de pares/ano

- Exportação anual 2,9%
 - Empregados na indústria calçadista 19.490
 - 50 lojas de fábricas (aproximadamente)
- Localização: Noroeste do Estado de São Paulo.
Extensão Territorial: 537 Km². (BIRIGUI, 2022)

4.2. REDE PÚBLICA DE ENSINO E EDUCAÇÃO INFANTIL

Em se tratando de Educação Pública, o Ensino Primário na cidade de Birigui teve seu início com a Lei Municipal nº 7, de 12 de setembro de 1914, com um projeto apresentado na Câmara de Penápolis pelo vereador James Mellor. (SERRA, 2006). As primeiras escolas eram barracões de tábua, sem instalações sanitárias, com carteiras de caixote e chão de terra batida.

Um marco histórico na projeção da educação de Birigui e de sua região administrativa foi a fundação do Colégio Instituto Noroeste, no dia 18 de janeiro de 1918, pela Igreja Metodista Episcopal do Sul, com o objetivo de proporcionar uma formação educacional, moral, cívica e religiosa às crianças e aos jovens da cidade. (SERRA, 2006). A partir do ano de 1936, o Instituto Noroeste passou a oferecer o Curso Ginásial e o Ensino Técnico. No ano de 1944 foi fundada no Instituto a Escola Normal Livre, dedicada à formação de professoras.

Após anos com salas de aula provisórias localizadas nas casas dos próprios professores, no ano de 1924, com a doação de um terreno pelo fundador Nicolau da Silva Nunes, foi construído e instalado o estabelecimento de ensino “Escolas Reunidas”, que no ano seguinte passou a ser chamado de “Grupo Escolar Birigui”. Vinte anos depois, por decreto de 9 de março de 1945, o “Grupo Escolar Birigui” recebeu o nome de “Grupo Escolar Roberto Clark”, em homenagem ao colonizador escocês que ajudou a promover o desenvolvimento social na cidade. (SERRA, 2006)

Em dezembro de 1941 foi criado através decreto o “Grupo Escolar Prof.^a Geni Leite da Silva”, que resultou de uma anexação da Escola Mista Urbana do Patrimônio do Silvares e a criação de mais três salas de aula, passando a funcionar em prédio próprio, no centro da cidade, a partir de agosto de 1959. (SERRA, 2006).

No ano de 1960 foi inaugurado o segundo Ginásio Estadual de Birigui, hoje denominado “Escola Estadual Prof. Stélio Machado Loureiro”, sendo uma das pioneiras do ensino oficial na cidade de Birigui e sua região. Em seu início, o ensino biriguiense se organizou através de um sistema municipal e, posteriormente, pelo sistema estadual, com a criação de escolas isoladas e grupos escolares. (SERRA,

2006).

A partir de meados dos anos de 1970, o município se vincula ao Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e, a partir de 1998, de forma lenta e gradual, a municipalização atinge o Ensino Fundamental. A Educação Infantil, objeto deste trabalho, tem início na cidade de Birigui no dia 14 de maio de 1982, com funcionamento em casas alugadas, com condições primárias de atendimento às crianças. A lei nº 2.326 de 27 de dezembro de 1985, cria a Escola Municipal de Educação Infantil, porém as unidades escolares destinadas a esse atendimento permaneceram irregulares. (SERRA, 2006).

Considerando esse funcionamento irregular das unidades municipais de Educação Infantil desde o início dos anos de 1980, no dia 28 de fevereiro de 1989 o prefeito municipal Pedro Marin Berbel, através do Decreto nº 1.454, reconhece oficialmente as denominações e os períodos de funcionamento das unidades municipais de ensino pré-escolar, que passaram a compor a Escola Municipal de Educação Infantil. A princípio foram regularizados oito parques de Educação Infantil e, como aconteceu na indústria calçadista da cidade, os nomes das escolas sofreram forte influência das transmissões televisivas de massa da época, sendo batizadas com nomes de personagens e programas de TV. São elas: 1- Parque Mickey, 2- Parque Pequeno Príncipe, 3- Parque Pedrinho, 4- Parque Gasparzinho, 5- Parque Tio Patinhas, 6- Parque Pato Donald, 7- Parque Pimentinha e 8- Parque Emília. (BIRIGUI, 1989).

Com o aumento da população ocasionado pelo crescimento da indústria calçadista no decorrer da década de 1980 e 1990, no dia 9 de maio de 1997, através do Decreto nº 2.759, são oficialmente reconhecidas mais sete unidades municipais de Educação Infantil, sendo: 1- Parque Narizinho, 2- Parque Mickey II, 3- Parque Pedacinho do Céu, 4- Parque Borboleta Azul, 5- Parque Pequena Sereia, 6- Parque Ursinho Pimpão e 7- Parque Caracol Encantado. Outro documento datado do mesmo dia 9 de maio de 1997, o Decreto nº 2.761, dispõe sobre a autorização de funcionamento e supervisão de instituições de Educação Infantil no município de Birigui a entidades particulares, ficando condicionado esse funcionamento à Secretaria Municipal de Educação. (BIRIGUI, 1997).

A partir do ano de 2001 se inicia um processo de centralização das unidades municipais de Educação Infantil da cidade de Birigui, com isso, alguns parques de Educação Infantil se fundem enquanto outros são extintos. Esse movimento

acompanha o encolhimento da indústria calçadista local. Inicia-se também nesse período o funcionamento de escolas conveniadas com seu funcionamento regularizado pelo Decreto nº 2.761/97, sendo autorizado o funcionamento da Escola de Educação Infantil “Fofolândia”, em 6 de março de 2002. (BIRIGUI, 2002)

A regulamentação dos contratos entre o Poder Público e entidades assistenciais para o atendimento educacional de crianças em idade pré-escolar se deu pelo Decreto nº 3.427 de 25 de março de 2002, que define a documentação exigida, a forma de seleção das entidades inscritas, as condições mínimas de atendimento como: alimentação, instalações, número mínimo de funcionários e educadores, bem como a forma de fiscalização, pagamento e prestação de contas. No ano de 2003 mais duas unidades municipais de Educação Infantil são criadas pelo Decreto nº 3.592, de 26 de maio do mesmo ano: 1- Parque Monteiro Lobato e 2- Parque Turma da Mônica. (BIRIGUI, 2003)

Em 2004 fica autorizado o funcionamento do “Curso de Educação Infantil do Lar Nossa Senhora das Graças”, entidade privada conveniada à Secretaria Municipal de Educação de Birigui. Em contrapartida, tem início um processo de transferências de turmas entre as unidades municipais de Educação Infantil. É o que apresenta o Decreto nº 3.725, de 1º de junho de 2004, que dispõe sobre a criação e recesso de classes em unidades de ensino integrantes da Escola Municipal de Educação Infantil, onde são transferidas duas salas entre unidades privadas e públicas. (BIRIGUI, 2004)

Em seguida, o Decreto nº 3.915, de 15 de setembro de 2005, dispõe também sobre a transferência e extinção de classes de unidades de ensino integrantes da Escola Municipal de Educação Infantil. Seguindo as orientações da LDB e da Lei 11.114, de 16 de maio de 2005, foi publicado o Decreto nº 3.937, de 27 de outubro de 2005, que institui no município de Birigui o Ensino Fundamental de nove anos, incluindo nas escolas de Ensino Fundamental as crianças de 6 anos de idade de forma gradual. (BIRIGUI, 2005).

O mesmo documento atualiza a organização do Ensino Fundamental e da Educação Infantil que passou a adotar a seguinte nomenclatura:

Quadro 1: Organização do Ensino Fundamental e da Educação Infantil na cidade de Birigui

Nível de Ensino	Etapa	Turma
Educação Infantil	Creche	Berçário
		Maternal I
		Maternal II

	Pré-escola	Pré I
		Pré II
Ensino Fundamental	Séries iniciais	Formação inicial
		1ª série
		2ª série
		3ª série
		4ª série

Fonte: (BIRIGUI, 2005).

A partir desse período, com base nos decretos expedidos, acontece um aumento ainda maior nas transferências de classes de EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil) para os CEI (Centro Educação Infantil). O Decreto nº 4.068, de 30 de agosto de 2006 apresenta que essas medidas levam em consideração a necessidade de reestruturação da rede física de Educação Infantil, em face das avaliações procedidas pela Secretaria Municipal de Educação. Nesse documento constam a transferência de quatro salas de EMEI para CEI, além da criação de cinco classes no CEI “Dionísia Miragaia Carmine”. (BIRIGUI, 2006)

Em 15 de junho de 2007, o Decreto nº 4.188, dá nova redação ao artigo 2º do Decreto nº 3.937, de 27 de outubro de 2005, readequando as nomenclaturas da organização do Ensino Fundamental de nove anos. As nomenclaturas que passaram a ser adotadas são:

Quadro 2: Nomenclaturas da organização do Ensino Fundamental de nove anos na cidade de Birigui

Nível de Ensino	Etapa	Turma
Educação Infantil	Creche	Berçário
		Maternal I
		Maternal II
	Pré-escola	Pré I
		Pré II
Ensino Fundamental	Séries iniciais	1º ano
		2º ano
		3º ano
		4º ano
		5º ano

Fonte: (BIRIGUI, 2005)

O movimento de reestruturação da rede física da Educação Infantil continuou com transferências de classes de pré-escola, porém, com a implantação do Ensino Fundamental de nove anos e a entrada das crianças de 6 anos de idade nas escolas de Ensino Fundamental, tem início a transferência de salas de pré-escola para essas unidades escolares. É o que apresenta o Decreto nº 4.245, de 3 de setembro de 2007, onde duas classes da EMEI “Parque Mickey” são transferidas para a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) “Lucinda Araújo Pereira Giampietro”. O mesmo decreto extingue cinco classes de EMEI. (BIRIGUI, 2007)

Como mais um reflexo das reformas na Educação Infantil provenientes da LDB e dos demais referenciais, a Lei Complementar nº 24, de 13 de setembro de 2007, alterou os requisitos para ingresso nos cargos do Quadro de Magistério Público Municipal de Educação Básica, sendo exigido a partir de então, para o ingresso, a licenciatura plena no curso de Pedagogia, como apresenta o quadro:

Quadro 3: Cargos e requisitos para ingresso nos Quadros de Magistério Público Municipal de Educação Básica da cidade de Birigui

CARGOS	REQUISITOS
Professor de Educação Infantil	Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia com formação para atuar na Educação Infantil
Auxiliar de Desenvolvimento Infantil – A.D.I.	Licenciatura Plena em Pedagogia ou pós-graduação em Educação (Mestrado ou Doutorado) e experiência mínima de 2 (dois) anos de exercício na função docente
Coordenador de Creche	Licenciatura Plena em Pedagogia ou pós-graduação em Educação (Mestrado ou Doutorado) e experiência mínima de 2 (dois) anos de exercício na função docente

Fonte: (BIRIGUI, 2017)

Considerando a determinação da LDB em que as creches deixaram de ser geridas pela Assistência Social e passaram a integrar o Sistema Municipal de Ensino, devendo adequar-se à estrutura da Secretaria Municipal de Educação, através do Decreto nº 4.232, de 10 de outubro de 2007, foram extintas as unidades municipais de Educação Infantil: 1- EMEI “Parque Borboleta Azul”, 2- EMEI “Parque Caracol Encantado”, 3- EMEI “Parque Pato Donald II”, 4- EMEI “Pedacinho do Céu”, 5- EMEI “Parque Pequena Sereia”, 6- EMEI “Parque Peter Pan” e 7- EMEI “Parque Ursinho Pimpão”. (BIRIGUI, 2007).

No início do ano seguinte, considerando a implantação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e que as Escolas Municipais de Ensino Fundamental passaram a denominar-se Escolas Municipais, abrangendo desta forma os níveis e modalidades de ensino, Pré-Escola e EJA, foram extintas as seguintes unidades municipais de Educação Infantil: 1- EMEI “Parque Boneca de Pano”, 2- EMEI “Parque Chapeuzinho Vermelho”, 3- EMEI “Parque Mickey I”, 4- EMEI “Parque Monteiro Lobato”, 5- EMEI “Parque Pato Donald I”, 6- EMEI “Parque Pedrinho”, 7- EMEI “Parque Rei Leão”, 8- EMEI “Parque Sapeca”, 9- EMEI “Parque Tio Patinhas” e 10- EMEI “Parque Turma da Mônica”. (BIRIGUI, 2008)

Na esteira da extinção de unidades municipais de Educação Infantil e de seu estabelecimento em escolas de Ensino Fundamental, considerando a necessidade de reestruturação da rede física de Educação Infantil, foram transferidas pelo Decreto nº 4.359, de 8 de outubro de 2008, quatro classes de pré-escola de EMEI para EM, sendo criadas três classes na EM “Profª. Izabel Branco”, quatro classes na EM “Roberto Clark”, uma classe na EM “Profª. Geni Leite da Silva”, cinco classes na EM “Adelina Bernardete dos Santos Pacitti” e duas classes no CEI “Maria Bruder Camargo”, todas destinadas à Educação Infantil. O mesmo documento extingue quatro classes da extinta EMEI “Parque Sapeca.

Acompanhando o processo de transferências e extinções de classes de Educação Infantil do município de Birigui, a gestão dessas unidades escolares também começa a ser integradas, é o que demonstra o Decreto nº 4.483, de 2 de setembro de 2009, que dispõe sobre a transferência de gestão da unidade de Educação Infantil EM “Parque Mickey II” para integrar a EM “Profª. Lucinda Araújo Pereira Giampietro”, considerando sua proximidade física e a necessidade de adequações administrativas e pedagógicas. (BIRIGUI, 2009).

O processo inverso, instalação de salas de Ensino Fundamental em Escolas Municipais de Educação Infantil também ocorreu nesse período. Devido à necessidade do funcionamento de classes de Ensino Fundamental no prédio da EMEI “Prof. Dario Angelo Tantin”, sua nomenclatura foi modificada para EM para que seu atendimento fosse regularizado. Essa adequação se deu pelo Decreto nº 4.828, de 23 de janeiro de 2012. Outro decreto, da mesma data, transfere uma classe de Educação Infantil entre EM do município.

Paralelamente ao processo de extinção, transferência e criação de classes de pré-escola entre as Escolas Municipais, acontece uma pequena expansão da criação

de escolas de Educação Infantil conveniadas, voltadas para o atendimento de crianças com idade de 0 a 3 anos. Como não se trata do objeto deste trabalho o atendimento educacional de crianças dessa faixa etária, citaremos apenas os exemplos dos Decretos nº 4.834, de 6 de fevereiro de 2012 e Decreto nº 4.868, de 26 de abril de 2012, que autorizam o funcionamento das Escolas de Educação Infantil “Mundo Mágico do Saber” e “Tia Tatá”, que devem seguir as orientações do Decreto nº 2.761, de 9 de maio de 1997. Em 17 de julho de 2012, pelo Decreto nº 4.901, é extinta a EMEI “Pimentinha”, sendo transferidas para o CEI “Enriqueta Terence” suas classes e recursos humanos. (BIRIGUI, 2012)

Pouco tempo depois, a unidade municipal de Educação Infantil EMEI “Parque Gasparzinho” é extinta pelo Decreto nº 5.196, de 11 de março de 2014, e, pelo decreto, todas as suas salas passam a integrar a EM “Prof. Dario Angelo Tantin”. Para atender a novos bairros criados na periferia extrema da cidade, foi criado o CEI “Profª. Aparecida Clauria Bearari Benassi”, no dia 24 de setembro de 2014, pelo Decreto nº 5.311. (BIRIGUI, 2014).

Nos dias atuais, a cidade de Birigui possui dezesseis escolas de Ensino Fundamental, doze Centros de Educação Infantil, uma Escola Municipal de Educação Infantil e oito Centros de Educação Infantil conveniados.

O atendimento de Educação Infantil em etapa pré-escolar I e II está distribuído da seguinte forma: CEI “Ana Souto Trevisan” – pré II; CEI “Bella Clark Soares” – pré I e II; CEI “Dinonísia Miragaia Carmine” – pré I e II; CEI “Enriqueta Terence” – pré I e II; EMEI “Prof. Oduvaldo Dossi” – pré I e II; EM “Dr. Gama” – pré I e II; EM “Prof. Dario Angelo Tantin” – pré I e II; EM “Prof. José Sebastião Vasques Calçada” – pré I e II; EM “Profª. Darcy Garcia Gavira” – pré I e II; EM “Profª. Adelina Bernadette dos Santos Pacitti” – pré I e II; EM “Profª. Dirce Spínola Najas” – pré I e II; EM “Profª. Geni Leite da Silva” – pré I e II; EM “Profª. Leonor Chaim Cury” – pré I e II; EM “Profª. Lucinda Araújo Pereira Giampietro” – pré I e II; EM “Profª. Ruth Pintão Lot” – pré I e II; EM “Profª. Teresinha Bombonati” – pré I e II; EM “Profª. Yvonne Miragaia Peruzzo” – pré I e II; EM “Prof. Luciano Augusto Canellas” – pré I e II; EM “Roberto Clark” – pré I e II.

Todas as demais Unidades Escolares não realizam o atendimento pré-escolar para crianças de 4 a 6 anos de idade. (BIRIGUI, 2023)

O Plano de Ensino Municipal para a Educação Infantil é estruturado sobre documentos oficiais – RCNEI e DCNEI - como base para a elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas de Educação Infantil e planos de aula dos

professores e educadores.

Contudo, analisando os quadros da Organização Curricular (Plano de Ensino) para a Educação Infantil – Pré I e Pré II na área de Linguagem Oral e Escrita, pode-se observar uma preocupação com a leitura e a escrita formais na infância, o que corrobora a intencionalidade de alfabetização precoce da rede de ensino da cidade de Birigui e vem de encontro com a proposta apresentada pela Coleção Porta Aberta, escolhida pelo município no Edital PNLD/2020.

Quadro 4: Organização Curricular (Plano de Ensino) – Educação Infantil – Pré I

Linguagem Oral e Escrita				
	Conteúdos	Habilidades	Procedimentos	Avaliação
1º B	<p>Oralidade</p> <ul style="list-style-type: none"> - Uso da linguagem oral para conversar, brincar, comunicar; - expressão de desejos, necessidades, opiniões, preferências e sentimentos; - relato de vivências; - jogos verbais: adivinhas; - reconto de gêneros literários. <p>Práticas de leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> - Manuseio de materiais impressos; - texto literário: poema, parlendas e canções; - texto publicitário: cartaz e cartão postal; - texto instrucional: regras de convivência e agenda escolar; - leitura de imagem: gravuras; - leitura para 	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicar, interagir, brincar e conversar. - Interagir e expressar desejos, necessidades e sentimentos em relatos e brincadeiras. - Desenvolver a linguagem oral. - Escutar textos lidos, apreciando a leitura feita pelo professor. - Interpretar e recontar alguns gêneros literários apresentados. - Manusear livros e materiais impressos, familiarizando-se com a escrita. - Interessar-se por leituras, atentando para os aspectos sonoros da linguagem. - Conhecer a estrutura de um cartaz e sua função social. - Conhecer, respeitar e aceitar regras de convivência. - Utilizar a agenda 	<ul style="list-style-type: none"> - Através da roda de conversa, uso de histórias, relatos de vivências, reconto de contos de fadas, poesias, parlendas e adivinhações. - Apresentação para manuseio de jornais, revistas, livros, gibis (materiais impressos). - Apresentação de poemas e par lenda em cartaz. - Função social do texto publicitário e do cartão postal. - Leitura dos combinados e função social da agenda escolar. - Observação de cartazes com imagens significativas. - Visita à sala de leitura. - Alfabeto móvel, listas e outros textos. - Tarjetas, cartaz de nome e crachás. - Conversas, relatos, produção coletiva (professora escriba). - Oferta de 	<p>A avaliação será contínua, ao longo do processo ensino-aprendizagem, por meio de sondagens, fichas de avaliação e registros gráficos.</p>

	<p>divertimento e informação;</p> <ul style="list-style-type: none"> - leitura de forma não convencional; - texto humorístico: história em quadrinhos. <p>Práticas de análise linguística</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relação oralidade escrita; - função social da escrita. <p>Produção</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilização da escrita não convencional; - reconhecimento do próprio nome. 	<p>escolar.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expressar-se por meio de imagens. - Criar o hábito da leitura por prazer e como meio de aquisição de informações e conhecimentos. - Reconhecer a relação existente entre a oralidade e escrita. - Identificar a função social da escrita. - Participar em situações de escrita. - Reconhecer seu nome escrito sabendo identificá-lo nas situações do cotidiano. 	<p>diferentes gêneros textuais, informando sobre sua função e local de circulação.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecimento do nome. - Reconhecimento do seu nome através de tarjetas, jogos, recortes, brincadeiras e atividades específicas em que o aluno tenha que grafar a seu modo. 	
2º B	<p>Oralidade</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jogos verbais: poemase canções; - sequência temporal e causal de fatos. <p>Práticas de leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> - Texto epistolar: bilhete; - texto literário: conto de fadas e poesia; - texto jornalístico: manchete; - texto informativo; - texto instrucional: regras de jogos. <p>Práticas de análise linguística</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ideia de representação; - direção de escrita. - escrita como sistema de representação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Escutar, apreciar e reconhecer: poemas e canções. - Relatar experiências vividas e narrar fatos em sequência lógica. - Conhecer a estrutura de diferentes gêneros textuais: literários, bilhete, texto jornalístico, informativo, instrucional e suas funções sociais. - Adquirir a ideia de representação. - Identificar a direção da escrita. - Participar em situações de escrita. - Reconhecer seu nome dentro do conjunto dos nomes do grupo. - Participar da produção de textos coletivos. - Ter atitude de respeito e 	<ul style="list-style-type: none"> - Participação da recitação dos poemas e escuta de canções próprias para a faixa etária. - Roda de conversa, narração de fato do cotidiano, final de semana, passeios, festas. - Função social do bilhete. - Função social do jornal. - Pseudoleitura dos contos de fadas e poesias. - Cartaz com regras de jogos. - Construção de nomes com alfabeto móvel e leitura do que escreveu. - Escrita feita pela professora na lousa e em cartaz, informando a direção da escrita. - Produção de textos coletivos nos quais o professor seja o 	<p>A avaliação será contínua ao longo de todo processo ensino-aprendizagem, por meio de sondagens e preenchimento de fichas avaliativas.</p>

	<p>Produção</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecimento do nome de outras pessoas; - produção coletiva: texto publicitário (cartaz); - respeito pela produção própria e alheia; - escrita do nome, mesmo de maneira não convencional. 	<p>valorização pelas produções pessoais e a dos outros.</p>	<p>escriba.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Listas dos nomes da sala. - Produção de texto coletivo (texto publicitário), tendo o professor como escriba. - Incentivo e valorização de suas produções e dos outros. 	
3º B	<p>Oralidade</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jogos verbais: parlendas e quadrinhas. <p>Práticas de leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> - Texto instrucional: receitas; - texto literário: lenda; - texto publicitário: rótulo. <p>Práticas de análise linguística</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relação grafema/fonema; - espaçamento entre as palavras. <p>Produção</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escrita do nome próprio; - produção coletiva de títulos de histórias e regras de jogos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Usar a linguagem oral com desenvoltura, procurando adequá-la a intenções e a situações comunicativas. - Escutar textos lidos, apreciando a leitura feita pelo professor, atentando para os aspectos sonoros da linguagem. - Conhecer a estrutura de regras de jogos, de receitas, textos publicitários e suas funções sociais. - Reconhecer a relação grafema/fonema. - Identificar o espaçamento entre as palavras. - Participar de situações de escrita. - Escrever seu próprio nome. - Participar da produção de textos coletivos. 	<ul style="list-style-type: none"> - - Brincadeiras com parlendas, quadrinhas e ladainhas. - Leitura de lendas, receitas e apresentação de rótulos de produtos industrializados. - Conhecimento das combinações das letras e dos sons através de produções coletivas, nas quais o professor é o escriba. - Montagem de pequenos textos fatiados por frases ou palavras e construção com alfabeto móvel. - Escrita de listas, títulos de histórias, personagens. - Uso da lousa, do chão, atividades com músicas, como “A canoa virou” e “O peixinho”. - Produção de textos coletivos, títulos de histórias e regras de jogos, tendo o professor como escriba. 	<p>A avaliação será contínua, ao longo de todo processo ensino-aprendizagem, por meio de sondagens, fichas avaliativas e gráficos.</p>
	Oralidade		- Roda para audição	

<p>4º B</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Jogos verbais: trava-língua; - reconto de histórias; - ideias e ponto de vista (argumentação e questionamento). <p style="text-align: center;">Práticas de leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> - Texto literário: trava-língua; - texto epistolar: convite. <p style="text-align: center;">Práticas de análise linguística</p> <ul style="list-style-type: none"> - Unidade temática; - unidade estrutural; - ampliação vocabular; - alfabeto como conjunto de símbolos próprios da escrita. <p style="text-align: center;">Produção</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reescrita de conto de fadas (um pequeno trecho); - escrita coletiva: texto instrucional (receita); - produção de texto individual para determinado fim. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ampliar as possibilidades de comunicação e expressão, interessando-se por gêneros orais e escritos. - Recontar histórias, desenvolver a linguagem oral e ter coerência de fatos. - Escutar e apreciar textos lidos, atentando para os aspectos sonoros da linguagem. - Conhecer a estrutura de um convite e sua função social. - Identificar a unidade temática. - Identificar a unidade estrutural. - Ampliar o vocabulário. - Participar em situações de reescrita de texto. - Produzir textos coletivos. 	<p>e repetição de trava-língua.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura, em casa, de histórias, reconto na classe, com observação da coerência dos fatos. - Leitura em cartaz de trava- língua. - Apresentação de história em quadrinhos envolvendo aspectos sonoros da linguagem. - Função social do convite. - Exploração do tema dos textos, nas leituras realizadas. - Apresentação de diferentes textos para conhecimento das diferenças estruturais de cada gênero, tais como: bilhetes, convites, receitas, poemas, entre outros, e fazer a leitura apontada. - Conhecimento de palavras diferentes e seus significados, através de textos lidos. - Escolha de conto de fadas para reescrita, tendo o professor como escriba. - Produção de textos coletivos e trabalho com uma receita. 	<p>A avaliação será contínua, ao longo do processo ensino-aprendizagem, por meio de sondagens, fichas avaliativas e gráficos</p>
--------------------	--	---	---	--

Fonte: BIRIGUI (2013)

Quadro 5: Organização Curricular (Plano de Ensino) - Educação Infantil - Pré II

Linguagem Oral e Escrita				
	Conteúdos	Habilidades	Procedimentos	Avaliação
1º B	<p>Oralidade</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diálogo e comunicação; - expressão de 	<ul style="list-style-type: none"> - Usar e desenvolver a linguagem oral para comunicar, interagir, brincar e 	<ul style="list-style-type: none"> - Roda de conversa. - Socialização. - Relato de experiências vividas: 	<p>A avaliação será contínua, ao longo do processo</p>

	<p>desejos, necessidades, opiniões e ideias; - relato de vivências; - jogos verbais: rimas e adivinhas; - reconto de gêneros literários; - sequência temporal de fatos.</p> <p>Práticas de Leitura - Texto instrucional: regras de convivência, lista, agenda, receita; - texto literário: poema, poesia e contos de fadas; - leitura de imagem; - manuseio de materiais impressos; - valorização da leitura como fonte de prazer, entretenimento e informação; - texto epistolar: bilhete; - texto de organização: documentos.</p> <p>Práticas de análise linguística - Relação oralidade escrita; - função social da escrita; - escrita como sistema de representação.</p> <p>Produção - Escrita convencional e não convencional; - escrita do nome próprio;</p>	<p>conversar. - Relatar experiências vividas e narrar fatos em sequência lógica. - Recontar histórias, desenvolver a linguagem oral e ter coerência de fatos. - Relatar experiências vividas e narrar fatos em sequência lógica. - Utilizar a agenda escolar. - Conhecer a estrutura de diferentes gêneros textuais e suas funções. - Escutar textos lidos, apreciando a leitura feita pelo professor. - Expressar-se por meio de imagens. - Interessar-se e despertar o gosto por leituras, manejando livros e materiais impressos e familiarizando-se com a escrita. - Valorizar a leitura como entretenimento, fonte de prazer e informação. - Conhecer a estrutura de texto epistolar e será função social: bilhete. - Conhecer a estrutura e a utilização dos documentos pessoais. - Participar de situações de escrita. - Reconhecer seu nome escrito, sabendo identificá-lo nas situações do cotidiano.</p>	<p>final de semana, passeios, festas, conversas, entrevistas, reconto. - Criação de oportunidades aos alunos para que se expressem de maneira clara. - Oferecimento de textos que se priorizem as rimas e as adivinhas (cartazes, livros). - Escolha de diversos gêneros literários, roda de leitura, leitura na biblioteca, sacola de leitura para casa entre a família. - Oferecimento de oportunidades para que os alunos relatem suas experiências como: brincadeiras, acontecimentos, festas etc. - Criação de oportunidades aos alunos para que tenham acesso a documentos pessoais, tais como Certidão de Nascimento, Carteira de Vacinação etc. - Criação e leitura dos combinados, conhecimento de ingredientes de receitas, agenda com endereços e telefones, cartaz com listas diversas. - Trabalho com cartazes, leitura apontada, textos fatiados, de memória, leitura. - Oferecimento de embalagens, panfletos, folhetos de propagandas e</p>	<p>ensino-aprendizagem; serão feitos levantamentos dos conhecimentos prévios para que se possa planejar a prática pedagógica e propor adequações; sondagens e ficha avaliativa.</p>
--	---	--	---	---

	<ul style="list-style-type: none"> - reconhecimento do seu nome e o de outras pessoas; - rimas; - produção coletiva de texto epistolar: bilhete. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer nome de outras pessoas. - Participar em situações de jogos verbais. - Produzir textos coletivamente. 	<p>história em quadrinhos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Visita à biblioteca e escolha de livros. - Projeto sacola de leitura, com encaminhamento de livros de vários gêneros para a família. - Participação na leitura de bilhetes e desenvolvimento do conhecimento da serventia do texto. - Reescrita de listas, nomes e outros textos. - Escrita do seu nome com e sem modelo, utilizando tarjetas e alfabeto móvel. - Pesquisa dos nomes de familiares, amigos e funcionários da escola. - Identificação de rimas em textos diversos. - Produção coletiva de bilhete, tendo o professor como escriba. 	
2º B	<p>Oralidade</p> <ul style="list-style-type: none"> - Perguntas e respostas a partir de situações vividas; - jogos verbais: poema e canção. <p>Práticas de Leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> - Texto publicitário: propaganda; - texto jornalístico: notícias e manchete; - texto humorístico: histórias em quadrinhos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar perguntas e respostas sobre o que ouviu. - Escutar, apreciar e reconhecer diversos gêneros textuais. - Conhecer a estrutura de diferentes textos e suas funções sociais. - Conhecer a estrutura de texto jornalístico e suas funções sociais. - Apreciar histórias em quadrinhos e conhecer a sua 	<ul style="list-style-type: none"> - Na roda de conversa, reconto de histórias, fábulas, contos, textos informativos sugerindo indagações. - Cartazes para leitura diária, saber o texto de cor. - Leitura de cartazes informativos e publicitários, propagandas. - Manuseio de jornal, apresentando as manchetes e leitura das notícias: 	<p>A avaliação será contínua, através do levantamento dos conhecimentos prévios e da proposição de adequações à prática; sondagens; ficha avaliativa; mapas e gráficos.</p>

	<p>Práticas de análise linguística</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ideia de representação; - direção da escrita. <p>Produção</p> <ul style="list-style-type: none"> - Registro de respostas (adivinha); - escrita do nome de outras pessoas; - produção coletiva de texto jornalístico (manchete). 	<p>estrutura.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participar em situações de escrita. - Identificar o nome de outras pessoas. - Produzir textos coletivos. - Adquirir a ideia de representação. - Identificar a direção da escrita. 	<p>apresentação da “Folhinha”, encarte do jornal regional “Folha da Região”.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação de histórias em quadrinhos na sacola de leitura. - Leitura de histórias em quadrinhos. - Escrita de respostas de adivinhas de maneira convencional. - Pesquisa dos nomes de outras pessoas. - Produção de texto coletiva: manchete, tendo o professor como escriba. - Fichas com nomes, alfabeto móvel, leitura do que se escreveu. - Escrita na lousa e em cartazes. - Leitura de cartaz, mostrando a direção da escrita – da esquerda para a direita, de cima para baixo. 	
3º B	<p>Oralidade</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ideias e ponto de vista (argumentação e questionamento); - jogos verbais: trava-língua, parlendase canções. <p>Práticas de Leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> - Texto instrucional: regras de jogos; - texto literário: lenda; - texto publicitário: cartaz. 	<ul style="list-style-type: none"> - Usar a linguagem oral com desenvoltura, procurando adequá-la a intenções e a situações comunicativas. - Conhecer a estrutura de diferentes textos e suas funções sociais. - Participar de situações de escrita e reescrita de textos. - Reconhecer a relação entre grafema e fonema. - Identificar o 	<ul style="list-style-type: none"> - Oferecimento de oportunidades em jogos e brincadeiras para que os alunos possam expressar suas ideias. - Roda de conversa para a leitura, pelo professor, de trava-línguas, parlendas e canções para recitação e brincadeiras. - Pesquisa na biblioteca, cartazes com o texto para leitura diária. - Apresentação de lendas folclóricas na 	<p>A avaliação será contínua, considerando os levantamentos prévios para que o professor possa planejar ou fazer adequações necessárias ao fazer pedagógico; mapas e gráficos da construção da escrita; sondagem;</p>

	<p>Práticas de análise linguística</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relação grafema/fonema; - espaçamento entre as palavras. <p>Produção</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reescrita de lenda; - escrita de parlenda; - produção coletiva de texto instrucional: regras de jogos. 	<p>espaçamento entre as palavras.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Produzir textos coletivos. 	<p>sacola de leitura e na sala</p> <p>apresentação de variações da mesma lenda em livros diferentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação de cartaz de propaganda, estimulando os alunos a observações diversas. - Produção de texto coletiva em que o professor será o escriba. - Produções coletivas, mostrando como se combinam letras e sons. - Montagem de pequenos textos com fichas separadas por palavras/alfabeto móvel. 	<p>ficha avaliativa.</p>
4º B	<p>Oralidade</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jogos verbais: quadrinhas e poemas; - reconto de histórias. <p>Práticas de Leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> - Texto epistolar: convite. <p>Práticas de análise linguística</p> <ul style="list-style-type: none"> - Unidade temática; - unidade estrutural; - ampliação vocabular. <p>Produção</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escrita de lista; - reescrita de texto literário: contos de 	<ul style="list-style-type: none"> - Ampliar as possibilidades de comunicação e expressão interessando-se por gêneros orais e escritos. - Recontar histórias, desenvolver a linguagem oral e ter coerência de fatos. - Escutar e apreciar textos lidos. - Conhecer a estrutura de um convite e de histórias em quadrinhos e sua função social. - Interessar-se em escrever palavras e textos. - Produzir textos coletivos. - Conhecer seu nome e utilizá-lo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação de diversidade de gêneros textuais, quadrinhos e poemas. - Visita à biblioteca. - Escolha de livros: projeto sacola de leitura. - Confecção de cartaz com convites diversos, observando suas estruturas. - A partir das histórias, escrita de listas de um mesmo campo semântico. - Produção coletiva de contos de fadas, em que o professor será o escriba. - Apresentação da certidão de nascimento com observação do 	<p>A avaliação será contínua, considerando o levantamento de conhecimentos prévios para que o professor possa planejar ou fazer adequações necessárias à prática pedagógica; sondagem; mapas e gráficos; ficha avaliativa.</p>

	fadas; - nome completo.	- Identificar a unidade temática. - Ampliar o vocabulário.	sobrenome. - Identificação, em textos, do tema, do assunto. - Apresentação de variadas estruturas de textos como bilhete, receita, convites e outros, fazendo leitura apontada. - Reconhecimento, nos textos, de palavras diferentes e de seus significados.	
--	----------------------------	---	---	--

Fonte: BIRIGUI (2013)

Com o uso da ferramenta de contagem de palavras, foram identificados no Plano de Ensino para a Educação Infantil da cidade de Birigui os termos: escrita – 26 ocorrências; leitura – 49 ocorrências; reescrita – 6 ocorrências; escrever – 2 ocorrências e alfabeto – 7 ocorrências, resultados que confirmam, após uma leitura detalhada do documento, a intencionalidade da alfabetização precoce na idade pré-escolar.

4.3. ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO – COLEÇÃO PORTA ABERTA

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 214, prevê a criação do Plano Nacional de Educação, com duração de dez anos, como um documento articulador do sistema nacional de educação em regime de colaboração entre a União, os Estados, Distrito Federal e Municípios, que define diretrizes, objetivos, metas e estratégias para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis. O mesmo artigo, em suas alíneas, propõe:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - melhoria da qualidade do ensino;
- IV - formação para o trabalho;
- V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.
- VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (BRASIL, 1988, p.132).

Nos últimos vinte anos, foram aprovados e sancionados dois Planos Nacionais

de Educação, sendo o primeiro fixado pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, no governo do então presidente da república, Fernando Henrique Cardoso, que tinha como principais objetivos:

- . a elevação global do nível de escolaridade da população;
- . a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis;
- . a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e
- . democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 2001, p. 5).

O PNE de 2001 estabelecia, ainda, prioridades segundo o que define a Constituição e as necessidades sociais, sendo elas: 1. Garantia de ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando o seu ingresso e permanência na escola e a conclusão desse ensino. 2. Garantia de ensino fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram. 3. Ampliação do atendimento nos demais níveis de ensino – a educação infantil, o ensino médio e a educação superior. 4. Valorização dos profissionais da educação. 5. Desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino. (BRASIL, 2001).

No nível de ensino da Educação Infantil, o documento apresenta um diagnóstico detalhado sobre a necessidade de oferecimento da Educação Infantil em estabelecimentos públicos de ensino, dados estatísticos sobre a demanda educacional na faixa etária de 0 a 6 anos de idade e um panorama da legislação brasileira existente sobre o tema. (BRASIL, 2001).

Em seus objetivos e metas estão a ampliação da oferta de Educação Infantil a 60% da população entre 4 e 6 anos de idade; a exigência de padrões mínimos de infraestrutura e saneamento básico para o funcionamento de uma unidade de Educação Infantil; a autorização da construção e adaptação de prédios públicos ou privados de Educação Infantil; o estabelecimento, em regime de colaboração, de um Programa Nacional de Formação dos Profissionais de Educação Infantil com o objetivo de oferecer formação superior a esses profissionais; a regulamentação da exigência mínima de formação para os profissionais da Educação Infantil; a execução, junto às Secretarias de Educação, de formação continuada aos docentes; a definição das políticas municipais para a Educação Infantil; a elaboração, pelas instituições de

Educação Infantil, de seus projetos pedagógicos; a fiscalização e supervisão da Educação Infantil; a garantia da alimentação escolar; o fornecimento de materiais pedagógicos; a extinção de classes de alfabetização; a implantação de conselhos escolares; o estabelecimento da colaboração intersetorial entre educação, saúde e assistência social; a adoção progressiva do atendimento em tempo integral; o estabelecimento de parâmetros de qualidade para a Educação Infantil; o estabelecimento de debates da sociedade civil sobre a assistência de filhos em creches e pré-escolas; a garantia de investimento de recursos públicos na Educação Infantil; realização de estudos sobre qualidade e custos da Educação Infantil; a ampliação da oferta de cursos de formação de professores de Educação Infantil e o exercício da ação supletiva entre União, Estados e Municípios que apresentem maiores necessidades técnicas e financeiras. (BRASIL, 2001).

O atual Plano Nacional de Educação, fixado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, tem sua vigência prevista até o ano de 2024, sendo sancionado no governo da presidenta da república Dilma Rousseff. Em sua página inicial, o PNE de 2014 apresenta vinte metas a serem alcançadas na década de sua vigência, abrangendo a Educação Infantil e a alfabetização nas seguintes metas:

META 1: Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

META 5: Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental. (BRASIL, 2014, p. 5)

O documento apresenta ainda uma lista de estratégias para que suas metas sejam cumpridas. Para a universalização da Educação Infantil, são propostas, em regime de colaboração, metas de expansão das redes públicas de ensino, programas de erradicação da evasão escolar e busca ativa; programas de construção de creches e pré-escolas; levantamento de demandas; programas de avaliação da qualidade do oferecimento da Educação Infantil; priorização do acesso à Educação Infantil e gradual oferecimento de tempo integral para essa modalidade de ensino. (BRASIL, 2014). Quanto às estratégias para o cumprimento da meta nº 5, é importante que todas sejam consideradas:

5.1) estruturar os processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-os com as estratégias

desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos (as) professores (as) alfabetizadores e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças;

5.2) instituir instrumentos de avaliação nacional periódicos e específicos para aferir a alfabetização das crianças, aplicados a cada ano, bem como estimular os sistemas de ensino e as escolas a criarem os respectivos instrumentos de avaliação e monitoramento, implementando medidas pedagógicas para alfabetizar todos os alunos e alunas até o final do terceiro ano do ensino fundamental;

5.3) selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a alfabetização de crianças, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas, devendo ser disponibilizadas, preferencialmente, como recursos educacionais abertos;

5.4) fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a alfabetização e favoreçam a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos (as) alunos (as), consideradas as diversas abordagens metodológicas e sua efetividade;

5.5) apoiar a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas;

5.6) promover e estimular a formação inicial e continuada de professores (as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação *stricto sensu* e ações de formação continuada de professores (as) para a alfabetização;

5.7) apoiar a alfabetização das pessoas com deficiência, considerando as suas especificidades, inclusive a alfabetização bilíngue de pessoas surdas, sem estabelecimento de terminalidade temporal. (BRASIL, 2014, p. 9).

O item 5.1 propõe uma articulação de estratégias de alfabetização entre os primeiros anos do Ensino Fundamental e a Educação Infantil como forma de garantir a alfabetização de todas as crianças, enquanto o item 5.4 cogita o desenvolvimento de tecnologias educacionais e práticas inovadoras de alfabetização para a melhoria da aprendizagem. (BRASIL, 2014).

Essas duas estratégias nos mostram que, para atingir a finalidade de alfabetização do maior número de crianças até os oito anos de idade, o PNE possibilita a pesquisa, levantamento e utilização de estudos, práticas e técnicas de alfabetização que vão além que está previsto nos RCNEI, DCNEI e BNCC. (BRASIL, 2014)

A alfabetização é objeto de destaque no PNE, com a erradicação do analfabetismo presente na alínea I do artigo 2º da Lei nº 13.005. Em documento

anterior ao PNE, a LDB trata da alfabetização em seu artigo 4º como garantia e dever do Estado:

XI – alfabetização plena e capacitação gradual para a leitura ao longo da educação básica como requisitos indispensáveis para a efetivação dos direitos e objetivos de aprendizagem e para o desenvolvimento dos indivíduos. (BRASIL, 1996, p. 3).

Em seu Capítulo II – DA EDUCAÇÃO BÁSICA, a alfabetização aparece como formação comum e indispensável ao cidadão:

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Parágrafo único. São objetivos precípuos da educação básica a alfabetização plena e a formação de leitores, como requisitos essenciais para o cumprimento das finalidades constantes do caput deste artigo. (BRASIL, 1996, p. 9).

Já o oferecimento de material didático, objeto deste trabalho, aparece na LDB também no artigo 4º, como dever do Estado com educação escolar pública:

VIII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde; (BRASIL, 1996, p. 5).

Contudo, na Seção II que trata da Educação Infantil, a definição dessa primeira etapa da Educação Básica não apresenta a alfabetização como objetivo central ou parcial, sendo o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, em conjunto com as famílias e a comunidade, a finalidade primária da Educação Infantil. (BRASIL, 1996).

A Base Nacional Comum Curricular, na etapa da Educação Infantil, reconhece a Educação Infantil como dever do Estado, de caráter obrigatório, um direito das crianças e parte integrante da Educação Básica. (BRASIL, 2017).

Para além do conceito de educação pré-escolar como simples preparação para o Ensino Fundamental, a Educação Infantil, sob o olhar da BNCC, é o início e o fundamento do processo educacional, onde o cuidado e a educação são indissociáveis e as vivências e conhecimentos construídos pelas crianças em seus ambientes de convivência são articulados às propostas pedagógicas das creches e

pré-escolas, com o objetivo de ampliar essas experiências e consolidar novas aprendizagens. Com a proposta do desenvolvimento integral das crianças através das interações das brincadeiras, a BNCC apresenta seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, que, entre outros, sugere a utilização, desenvolvimento e exploração de diferentes linguagens em suas diversas modalidades, dentre elas a escrita. (BRASIL, 2017).

Considerando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, que possuem como eixos estruturantes as interações e as brincadeiras, a Educação Infantil na BNCC, de um ponto de vista curricular, está estruturada sobre cinco campos de experiências que definem os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Esses campos de experiência utilizam os saberes prévios adquiridos pelas crianças em suas experiências cotidianas e os entrelaçam aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural da humanidade. (BRASIL, 2017)

Os cinco campos de experiência priorizam as interações entre pares e com adultos, a exploração do próprio corpo e do mundo, convivência com diferentes manifestações artísticas, reconhecimento de temporalidade, levantamento de hipóteses, entre outros. Ainda nos campos de experiências, a alfabetização, na etapa da Educação Infantil, é substituída pela cultura escrita, ou seja, um contato inicial entre a escrita, em seus diversos usos e manifestações, e a criança, e aparece no campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação”:

Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua. (BRASIL, 2017, p. 44).

As aprendizagens, que aparecem como direitos e se estruturam sobre os campos de experiências na etapa da Educação Infantil na BNCC, constituem-se, finalmente, em objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil, que, por sua vez, são organizados em três grupos por faixa etária, que correspondem, de forma aproximada, à fase de desenvolvimento da criança. Aqui, vamos nos deter ao grupo da pré-escola, composto por crianças pequenas, com idades de 4 anos a 5 anos e 11 meses. (BRASIL, 2017).

Como apresentado anteriormente, a alfabetização não aparece no texto da BNCC etapa da Educação Infantil de forma direta e a linguagem escrita é considerada como uma forma de expressão natural (escrita espontânea). Na fase de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental a BNCC prevê a garantia de integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, nesse sentido, considerando os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a BNCC apresenta a síntese de aprendizagens esperadas em cada campo de experiências, que deve ser entendida como um elemento balizador e indicativo de aprendizagens e não como condição ou pré-requisito para a progressão ao Ensino Fundamental. (BRASIL, 2017).

No campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, que trata da cultura escrita, a síntese das aprendizagens proposta transmite o entendimento de que a escrita deve ser compreendida como elemento cultural de essencial importância para o desenvolvimento das crianças, porém, compreender a função social da escrita não implica necessariamente em alfabetização.

Quadro 6: Síntese das Aprendizagens Etapa da Educação Infantil BNCC

SÍNTESE DAS APRENDIZAGENS	
Escuta, fala, pensamento e imaginação	<p>Expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação, por diferentes meios.</p> <p>Argumentar e relatar fatos oralmente, em sequência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzida.</p> <p>Ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas.</p> <p>Conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da</p>

	escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação.
--	---

Fonte: (BRASIL, 2017)

Um dos documentos que serviu de base para a elaboração da BNCC, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, apresenta logo em sua introdução que a Educação Infantil tem o objetivo de socialização, em ambientes que possibilitem a ampliação de conhecimentos de caráter social e cultural. Nesse sentido:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. (BRASIL, 1998, p. 23).

O RCNEI prioriza as interações humanas, apontando o cuidado, a brincadeira, as situações orientadas, a diversidade e a individualidade, os conhecimentos prévios, as resoluções de problemas e a proximidade com situações sociais reais como situações que favorecem a aprendizagem, definindo dois âmbitos de experiências: Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo. No âmbito de Conhecimento de Mundo está presente a construção, pela criança, de diferentes linguagens que favorecem a expressão e a comunicação de sentimentos. (BRASIL, 1998).

Dentre os eixos de trabalho do Conhecimento de Mundo está presente a Linguagem Oral e Escrita, contudo, a escrita aparece, nas entrelinhas, como ferramenta a ser utilizada para o atendimento de uma necessidade e não com o objetivo de alfabetização. É o que mostra o sétimo item dos objetivos gerais da Educação Infantil:

- desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;
- descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar;
- estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;

- estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;
- observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;
- brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;
- utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;
- conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade. (BRASIL, 1998, p. 63, grifo nosso).

O volume 3 do RCNEI, que trata especificamente do Conhecimento de Mundo, em seu capítulo Linguagem Oral e Escrita, na introdução, aponta que “aprender uma língua não é somente aprender as palavras, mas também os seus significados culturais, e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio sociocultural entendem, interpretam e representam a realidade.” (BRASIL, 1998, p. 117).

Em outras palavras, segundo o documento, a alfabetização não é objetivo final da Educação Infantil e o conhecimento da escrita está além da decodificação de palavras, estando ligado diretamente à produção de significados e representação da sociedade. (BRASIL, 1998). No contexto da Educação Infantil, é necessário que a criança construa um conceito do que a escrita representa e como representa. Isso significa que:

a alfabetização não é o desenvolvimento de capacidades relacionadas à percepção, memorização e treino de um conjunto de habilidades sensório-motoras. É, antes, um processo no qual as crianças precisam resolver problemas de natureza lógica até chegarem a compreender de que forma a escrita alfabética em português representa a linguagem, e assim poderem escrever e ler por si mesmas. (BRASIL, 1998, p. 122).

As crianças têm relações com a língua escrita muito antes de sua chegada à escola, construindo seus conhecimentos e elaborando suas próprias hipóteses sobre essa forma de manifestação da linguagem. Para o RCNEI, a instituição de Educação Infantil deve se utilizar do conhecimento prévio da criança e dar continuidade a esse processo de aquisição da língua escrita, o que mostra que aprender a ler e escrever

demandam um longo processo ligado às práticas sociais da criança superando a ideia da criação de classes de alfabetização. (BRASIL, 1998)

A leitura e a escrita, sob o enfoque do RCNEI, não é algo a ser memorizado e reproduzido mecanicamente, sendo produto de um processo de construção progressivo e cheio de significados, e está descrito nos objetivos do documento para as crianças de quatro seis anos de idade como capacidades a serem desenvolvidas:

- ampliar gradativamente suas possibilidades de comunicação e expressão, interessando-se por conhecer vários gêneros orais e escritos e participando de diversas situações de intercâmbio social nas quais possa contar suas vivências, ouvir as de outras pessoas, elaborar e responder perguntas;
- familiarizar-se com a escrita por meio do manuseio de livros, revistas e outros portadores de texto e da vivência de diversas situações nas quais seu uso se faça necessário;
- escutar textos lidos, apreciando a leitura feita pelo professor;
- interessar-se por escrever palavras e textos ainda que não de forma convencional;
- reconhecer seu nome escrito, sabendo identificá-lo nas diversas situações do cotidiano;
- escolher os livros para ler e apreciar. (BRASIL, 1998, p. 131, grifo nosso)

Mais uma vez, é compreensível que a repetição e a memorização não fazem parte do processo de ler e escrever, quando o RCNEI evidencia que são condições fundamentais para o desenvolvimento da escrita o reconhecimento da capacidade das crianças para escrever e dar significado às escritas iniciais; a realização de atividades de escrita que façam sentido para as crianças e que revistam a escrita de sua característica social; a realização de atividades que possibilitem diversas estratégias em suas resoluções pelas crianças e o desenvolvimento da habilidade de retornar ao texto escrito para reelaboração, ampliação ou melhor compreensão. (BRASIL, 1998)

Outro documento importante com forte influência sobre a BNCC, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, em sua primeira versão datada do ano de 1998, já apresentava em seu texto a necessidade de se assegurar que a Educação Infantil não deve ter a finalidade de antecipar os conteúdos do Ensino Fundamental:

[...] quando há professores qualificados, horário, calendário para as instituições educacionais, férias e proposta pedagógica que atendam a estes objetivos, é ilógico defender que se trabalha numa “pré-escola”, pois o que de fato acontece, é o trabalho em instituições que respeitam e operam competentemente programas de Educação

Infantil, capazes de não antecipar uma formalização artificial e indesejável do processo de cuidado e educação com a criança de 4 a 6 anos, mas intencionalmente voltados para cuidado e educação, em complemento ao trabalho da família. (BRASIL, 1998, p. 6).

Em sua versão seguinte, fixada no ano de 2009, as DCNEI visam a garantia de experiências que favoreçam a imersão das crianças em diferentes linguagens e progressivo domínio de seus gêneros e formas de expressão e possibilitem às crianças experiências de narrativas, de interação e convívio com a linguagem oral e escrita e gêneros textuais orais e escritos. Ainda, de forma clara e concisa, quando trata da articulação com o Ensino Fundamental, o documento aponta a necessidade de garantia de continuidade no processo de aprendizagem, respeitando as idades das crianças e sem a antecipação de conteúdos que serão trabalhados no primeiro ano do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2009).

Até o momento, em todos os documentos analisados pela presente pesquisa, não foi possível identificar indicadores que apontam de forma inteligível a intencionalidade ou necessidade de se alfabetizar crianças em idade pré-escolar, ou seja, de quatro a seis anos de idade, no contexto da Educação Infantil.

O que claramente se mostra é a valorização do cuidado, da convivência, da comunicação, da expressão de pensamentos e sentimentos, da curiosidade, das relações sociais e da ampliação gradativa dos conhecimentos da linguagem oral e escrita pela criança, como forma de inserí-la na sociedade como “sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva...”. (BRASIL, 2009, p. 12)

Contudo, no governo do então presidente da república, Jair Messias Bolsonaro, o decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, instituiu uma nova Política Nacional de Alfabetização que, com a proposta de um método de alfabetização baseado em evidências científicas, apresentou como princípios:

- I - integração e cooperação entre os entes federativos, respeitado o disposto no § 1º do art. 211 da Constituição;
- II - adesão voluntária dos entes federativos, por meio das redes públicas de ensino, a programas e ações do Ministério da Educação;
- III - fundamentação de programas e ações em evidências provenientes das ciências cognitivas;
- IV - ênfase no ensino de seis componentes essenciais para a alfabetização:
 - a) consciência fonêmica;
 - b) instrução fônica sistemática;
 - c) fluência em leitura oral;

- d) desenvolvimento de vocabulário;
- e) compreensão de textos; e
- f) produção de escrita;
- V - adoção de referenciais de políticas públicas exitosas, nacionais e estrangeiras, baseadas em evidências científicas;
- VI - integração entre as práticas pedagógicas de linguagem, literacia e numeracia;
- VII - reconhecimento de que o desenvolvimento integral da criança pressupõe a inter-relação e a interdependência dos domínios físico, socioemocional, cognitivo, da linguagem, da literacia e da numeracia;
- VIII - aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática básica como instrumento de superação de vulnerabilidades sociais e condição para o exercício pleno da cidadania;
- IX - igualdade de oportunidades educacionais; e
- X - reconhecimento da família como um dos agentes do processo de alfabetização. (BRASIL, 2019, p. 2).

Como se pode observar nas alíneas do inciso IV, esse “novo” modelo de alfabetização baseado em evidências tenta resgatar a consciência fonêmica como componente essencial para a alfabetização, além de apontar a fluência em leitura oral, o desenvolvimento de vocabulário, a compreensão de textos e a produção escrita como desenvolvimentos indispensáveis ao educando. (BRASIL, 2019).

Porém, o que causa estranheza e conflito diante desse documento frente ao que foi analisado até o momento, são as Diretrizes e o Público Alvo dessa nova Política Nacional de Alfabetização, que tratam a alfabetização como habilidade a ser desenvolvida na Educação Infantil, ou seja, no período pré-escolar.

CAPÍTULO III DAS DIRETRIZES

Art. 5º Constituem diretrizes para a implementação da Política Nacional de Alfabetização:

- I - priorização da alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental;
 - II - incentivo a práticas de ensino para o desenvolvimento da linguagem oral e da literacia emergente na educação infantil;**
- (BRASIL, 2019, p. 2, grifo nosso)

CAPÍTULO IV DO PÚBLICO-ALVO

Art. 6º A Política Nacional de Alfabetização tem por público-alvo:

- I - crianças na primeira infância;**
- II - alunos dos anos iniciais do ensino fundamental; (BRASIL, 2019, p. 3, grifo nosso).

Esse documento apresenta também a produção de materiais didáticos para a alfabetização de crianças em idade pré-escolar como uma necessidade que deverá ser atendida pelo Estado.

É o que mostra o inciso IX do artigo 8º do Decreto, que trata da implementação

da Política Nacional de Alfabetização e que, entre outras necessidades, inclui a “promoção de mecanismos de certificação de professores alfabetizadores e de livros e materiais didáticos de alfabetização e de matemática básica”. (BRASIL, 2019, p. 4, grifo nosso).

Pouco tempo depois, sob a gestão do então Ministro da Educação, Abraham Weintraub, a Portaria nº 1.460, de 15 de agosto de 2019, instituiu a Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências – CONABE – que teve como tema “A Política Nacional de Alfabetização e o estado da arte das pesquisas sobre alfabetização, literacia e numeracia”.

Com o objetivo de debater o estado da arte das pesquisas sobre alfabetização, literacia e numeracia; de criar um Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências; de promover a divulgação do conhecimento científico mais atualizado sobre alfabetização, literacia e numeracia e de propor recomendações para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem da literacia e da numeracia (BRASIL, 2019), a CONABE tem sua organização alinhada à nova Política Nacional de Alfabetização proposta pelo Governo Federal, não se alinhando, porém, às DCNEI, ao RCNEI e à BNCC que, em conjunto com a Constituição Federal de 1988 e a LDB, são os documentos estruturantes da Educação Infantil no Brasil.

Anterior à proposta da nova Política Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências, durante o governo do presidente interino Michel Temer, em julho de 2017 foi lançado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) o Edital de Convocação 01/2017 – Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD 2019, tendo como objeto “a convocação de editores para participar do processo de aquisição de obras didáticas destinadas aos professores da educação infantil, estudantes e professores dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano)”. (BRASIL, 2017)

Embora esse edital não tratasse diretamente de obras direcionadas ao público infantil da pré-escola, indica a abertura de caminhos para que o material didático extrapolasse os limites do Ensino Fundamental e adentrasse o currículo também da Educação Infantil.

Em nota, a Associação Brasileira de Currículo (ABdC) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) apresentaram posicionamento firme e contrário ao Edital 01/2017, considerando o documento um equívoco, pois:

Embora o Edital contenha, em muitos momentos, discursos em defesa de uma escola plural, rica, criativa e promotora de múltiplas aprendizagens, ao definir algumas de suas prioridades e obrigadoriedades, não deixa margem à dúvida que a proposta, em consonância com outras políticas do atual governo federal, desqualifica a função docente, ao propor seu controle; limita as aprendizagens a conteúdos engessados, normatizados e precarizados; reedita a linguagem das “competências e habilidades”, historicamente superada pelos equívocos que possui e aos quais induz; propõe parâmetros e mecanismos de verificação de aprendizagem - erroneamente chamados de avaliação - obsoletos, tecnicistas e desrespeitosos com a necessária autonomia docente no exercício de suas funções. Nosso entendimento é que o edital se volta, em última instância, à apostilização do ensino que, histórica e radicalmente, rejeitamos. (OLIVEIRA; GOUVEIA, 2017, p. 1).

No que diz respeito à Educação Infantil, a nota ainda afirma que, mesmo apresentando caráter lúdico, as obras voltadas aos docentes, devem conter propostas concretas e completas de avaliação de aprendizagem para crianças de 0 a 3 anos de idade, o que contraria todo o debate recente sobre a educação na infância. (OLIVEIRA; GOUVEIA, 2017)

Seguindo a mesma esteira da apostilização do ensino, em 21 de maio de 2020, foi lançado, pelo Ministério da Educação, o Edital de Convocação nº 02/2020 – CGPLI Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas, Literárias e Pedagógicas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2022. (BRASIL, 2020)

Esse Edital vai além do que é proposto pelo Edital PNLD 01/2017, inserindo de vez o livro didático na Educação Infantil, não só como material de apoio ao professor, mas também como recurso para utilização do estudante.

Seu Objeto prevê a convocação de interessados em participar do processo de aquisição, para as escolas públicas de Educação Básica das diversas redes públicas de ensino, de obras didáticas destinadas aos estudantes, professores e gestores da Educação Infantil. (BRASIL, 2020). Como características gerais, as obras didáticas do Objeto 1, destinadas ao uso dos alunos, professores e gestores da Educação Infantil deverão seguir as orientações do quadro:

Quadro7: Objeto 1 PNLD 2020

Categorias de inscrição	Volumes	Livro do Estudante Impresso	Manual do Professor Impresso	Material do Professor Digital por Volume	Material do Gestor Digital para Educação Infantil
		Máximo de páginas			
Creche I	Volume I: Bebês (0 a 1 ano e 6 meses)	Não há	128	<ul style="list-style-type: none"> • 1 Material complementar ao manual do professor em PDF • Videotutoriais 	<ul style="list-style-type: none"> • 1 Material de formação do gestor em PDF • Videotutoriais
	Volume II: Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Não há	128		
Creche II	Volume único: Bebês e Crianças bem pequenas (0 a 3 anos e 11 meses)	Não há	160		
Pré-escola I	Volume I: Crianças pequenas de 4 anos	192	224		
	Volume II: Crianças pequenas de 5 anos	192	224		
Pré-escola II	Volume único: Crianças pequenas de 4 e 5 anos (4 a 5 anos e 11 meses)	208	240		

Fonte: (BRASIL, 2020)

O Edital também conta, em seu Objeto 3, com a seleção e aquisição de obras pedagógicas de preparação para a alfabetização baseada em evidências, como demonstra o quadro a seguir:

Quadro8: Objeto 3 PNLD 2020

Categoria de inscrição	Volumes	Guia de Preparação para a Alfabetização - Impresso	Guia de Preparação para a Alfabetização - Digital
		Máximo de páginas	
Pré-Escola	Volume único	70	<ul style="list-style-type: none"> • Versão em PDF do Guia de Preparação para a Alfabetização - Impresso

Fonte: (BRASIL, 2020)

De acordo com o Edital PNLD 02/2020, a avaliação das obras didáticas e pedagógicas será realizada de acordo com o Decreto nº 9.099/2017 que dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático, além de outras orientações e diretrizes estabelecidas pelo MEC e o que está estabelecido no Anexo III do documento. O Anexo III do Edital, que define os critérios gerais para avaliação

pedagógica de obras didáticas, literárias e pedagógicas define a Educação Infantil e a Avaliação Pedagógica, em suas considerações gerais, como:

1.1. A educação infantil deve proporcionar a base, em termos de desenvolvimento, para que as crianças alcancem seu potencial. Assim, a prática educativa nessa etapa deve ser dotada de intencionalidade pedagógica e, sobretudo, guiada pelas evidências científicas mais robustas e atualizadas no campo do desenvolvimento infantil, de modo a garantir a preparação das crianças para a alfabetização formal e para o domínio de competências matemáticas mais complexas, por meio da promoção de práticas de literacia e numeracia emergente. Assim, seu ingresso no ensino fundamental ocorrerá em condições mais favoráveis.

1.2. A avaliação pedagógica é o mecanismo que o Ministério da Educação emprega a fim de garantir a qualidade e a adequação pedagógica das obras didáticas, literárias e pedagógicas selecionadas no âmbito do PNLD. (BRASIL, 2020, p. 30).

No item 2.4 do mesmo anexo, onde são elencados os critérios de coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica que deverão ser observados pelas obras didáticas, destacam-se alguns elementos como: 2.4.2. Referenciar-se na Base Nacional Comum Curricular — BNCC; 2.4.2.2. Abordar os cinco campos de experiência, bem como seus respectivos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a educação infantil, conforme a faixa etária da criança; 2.4.3. Referenciar-se na Política Nacional de Alfabetização — PNA e:

2.4.3.1. Trabalhar conhecimentos elementares de literacia, preparatórios para a futura alfabetização formal, destacando, em especial, os seguintes componentes essenciais de preparação para a alfabetização, no que for aplicável à faixa etária da criança:

2.4.3.1.1. consciência fonológica e fonêmica;

2.4.3.1.2. conhecimento alfabético;

2.4.3.1.3. desenvolvimento de vocabulário;

2.4.3.1.4. compreensão oral de textos; e

2.4.3.1.5. produção de escrita emergente. (BRASIL, 2020, p. 32).

Seguindo essas orientações, na cidade de Birigui foram escolhidos para o trabalho na Educação Infantil os volumes 1 e 2 do livro *Pora Aberta*, de Isabella Carpaneda, com publicação pela Editora FTD.

A página de abertura dos dois volumes traz o nome completo da autora e seu currículo: Isabella Pessôa de Melo Carpaneda – pós-graduada em Língua Portuguesa pelo Instituto AVM – Faculdade Integrada; licenciada em Pedagogia pela Universidade de Brasília e pelo Centro de Educação Unificado de Brasília, com habilitação em Administração Escolar; coordenadora pedagógica e elaboradora de material

pedagógico para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental há mais de 25 anos; professora em cursos de formação de professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental em vários estados desde 1990 e assessora pedagógica de Educação Infantil e Ensino Fundamental em Brasília desde 1984.

Em acordo com Bardin (1977), a análise de conteúdo dos livros Porta Aberta, volumes 1 e 2 pode assim ser realizada:

Pré-análise: No Guia PNLD Digital foram disponibilizadas as coleções Iniciando o Aprender, Desafios - Educação Infantil, Criação: Crianças em Ação!, Porta Aberta, Bons Amigos, É tempo de Aprender, Girassol Pré-Escola, Adoletá, Bambolê, Era uma vez 1,2,3!, Coleção Vila Mundo, Estação Criança, Infâncias e Mundo das Coisas: Educação Infantil. As coleções citadas foram disponibilizadas para conhecimento das Secretarias Municipais de Educação e Escolas de Educação Infantil através do Guia Digital PNLD 2022 – Obras Didáticas e Pedagógicas – Educação Infantil. Cada título foi apresentado em uma planilha que apresentava o código de escolha e o número de volumes da coleção. Através da leitura flutuante desses materiais foi possível levantar a hipótese de que os conteúdos seguem as orientações da PNA de 2019, ou seja, com foco na alfabetização de crianças em idade pré-escolar. A coleção escolhida pela Secretaria Municipal de Educação da cidade de Birigui, objeto dessa análise de conteúdo, foi a coleção Porta Aberta – Educação Infantil – Pré-Escola I volumes 1 e 2, cujos conteúdos serão verificados de acordo com a BNCC.

Exploração do material: A coleção Porta Aberta, como exposto anteriormente, apresenta dois volumes, sendo o volume 1 voltado para crianças pequenas de 4 anos de idade e o volume 2 para crianças pequenas de 5 anos de idade. As capas são coloridas e apresentam ilustrações que aludem ao universo infantil e contém o selo de venda proibida, PNLD 2022 – Obras Didáticas, como mostra a figura:

Figura 1: Coleção Porta Aberta - Capa



Fonte: CARPANEDA, I. P. de M.. **Porta Aberta**: pré-escola I: volume 1 e 2: (crianças pequenas de 4 e 5 anos): educação infantil. 1 ed. São Paulo: FTD, 2020.

O sumário dos dois volumes é dividido em por cores e cada grupo de atividades recebe o nome de Movimento. Assim, o sumário do volume 1 se divide em: Movimento 1 – Conhecer e Conviver, Movimento 2 – Brincar e Festejar, Movimento 3 – Explorar e Descobrir e Movimento 4 – Expressar e Participar; o volume 2 se divide em: Movimento 1 – Interagir e Respeitar, Movimento 2 – Brincar e Comemorar, Movimento 3 – Observar e Aprender e Movimento 4 – Manifestar e Valorizar.

Os dois volumes da coleção apresentam grande número de ilustrações e imagens, sempre coloridas, que ilustram a atividade ou o texto trabalhado naquele capítulo. As atividades são trabalhadas a partir de pequenos textos, em letra de imprensa maiúscula tipo bastão.

Resultados e interpretação: Pode-se observar que os títulos dos capítulos dos dois volumes fazem referência direta aos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil apresentados pela BNCC, contudo, estão dispostos de forma aleatória, transmitindo a ideia de interdisciplinaridade dos conteúdos. Desde a primeira atividade, página 09 do primeiro volume, é pedido ao aluno que contorne uma palavra, o que demonstra a ideia de conhecimento prévio de

letras e sílabas.

A atividade seguinte, com o título de “Vamos nos conhecer”, pede que o aluno desenhe seu rosto em um contorno pré-estabelecido, limitando as possibilidades de criação e imaginação da criança, bem como sua interação com os demais.

Tratando-se do direito de aprendizagem e desenvolvimento “explorar”, a atividade intitulada “Mexa-se” apresenta imagens de crianças realizando movimentos e é perguntado ao aluno quais destes movimentos ele consegue fazer. O movimento em si não é explorado, sendo transmitida apenas a ideia do que pode ser realizado pela criança.

No segundo volume, a primeira atividade é ainda mais complexa em relação à escrita, pedindo ao aluno que escreva o nome do colega, em seguida o nome da cor que faz parte da ilustração da atividade.

O alfabeto é sistematicamente trabalhado nos dois volumes, com o preenchimento de lacunas com as letras que faltam, ligação de objetos com a primeira letra do nome e cobertura de pontilhados das letras com indicação de direção do traçado através de setas.

A seguir, com o uso das imagens de atividades dos dois volumes dos livros da Coleção Porta Aberta, pode-se identificar in loco as análises realizadas anteriormente.

A próxima imagem se trata da primeira atividade do livro didático volume I, para crianças pequenas de 4 anos. Nessa primeira atividade, que consta da página 12, é pedido da criança o conhecimento prévio de uma ou mais letras, em seguida vem a informação de que “o conjunto das letras é chamado alfabeto”.

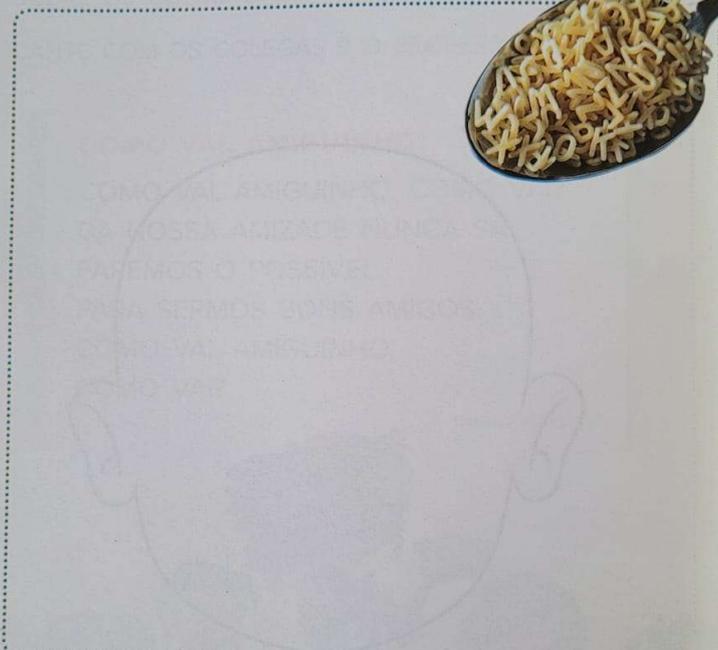
A atividade número 3 pede que os alunos recitem, em conjunto, o alfabeto, uma atividade típica das cartilhas de alfabetização através do método fônico.

Para finalizar, as atividades de número 4 e 5 continuam o trabalho de memorização, pedindo a escrita do nome do aluno e, em seguida, a marcação, no alfabeto da letra inicial e final do nome.

Figura 2: Atividade de Memorização do Alfabeto

LETRAS POR TODA PARTE!

1. ESCREVA ALGUMAS LETRAS QUE VOCÊ CONHECE.



2. VEJA O LIVRO DO COLEGA AO LADO. VOCÊS ESCREVERAM AS MESMAS LETRAS?

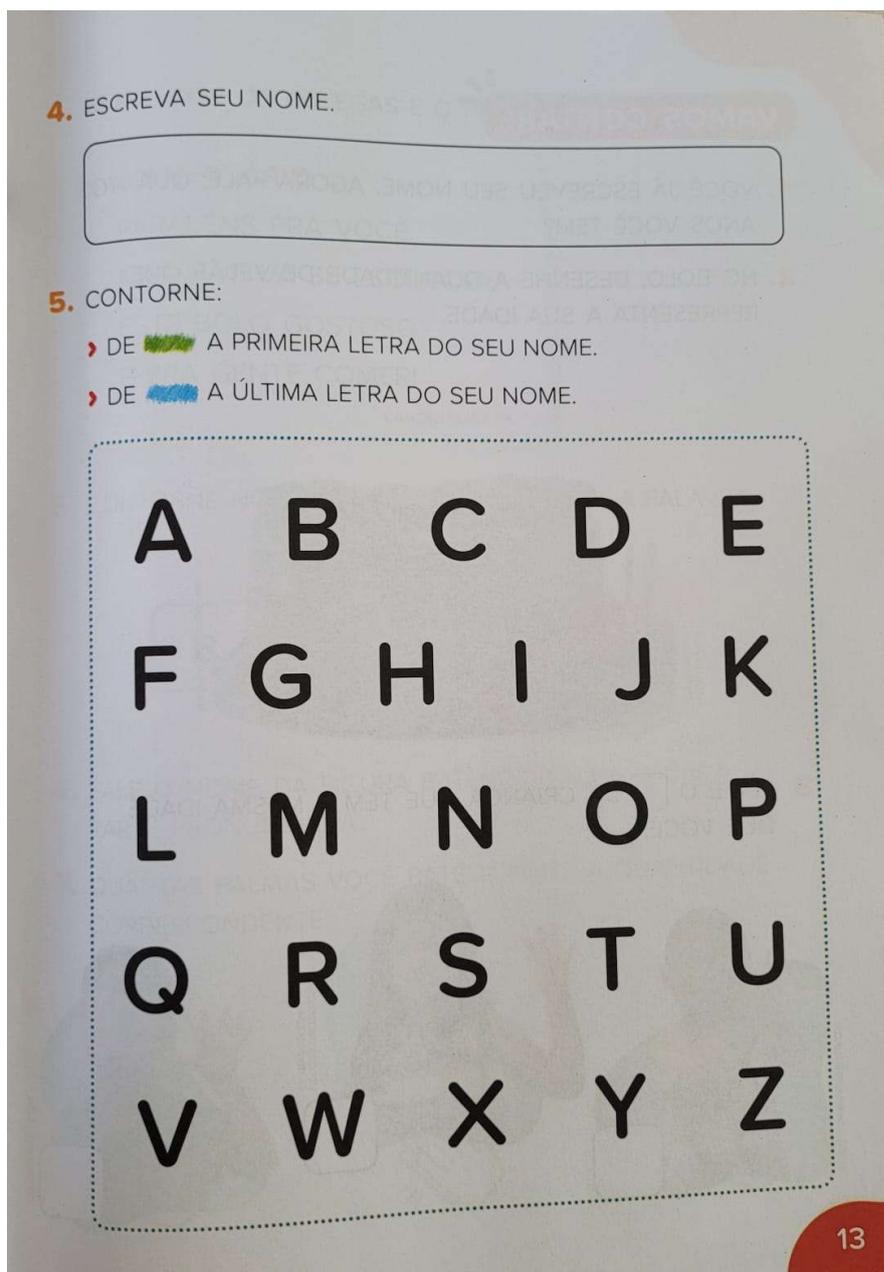
O CONJUNTO DAS LETRAS É CHAMADO **ALFABETO**.

3. COM OS COLEGAS, RECITE O ALFABETO.

12

Fonte: CARPANEDA, I. P. de M.. **Porta Aberta**: pré-escola I: volume 1: (crianças pequenas de 4 anos): educação infantil. 1 ed. São Paulo: FTD, 2020.

Figura 3: Atividade de Escrita do Nome



Fonte: CARPANEDA, I. P. de M.. **Porta Aberta**: pré-escola I: volume 1: (crianças pequenas de 4 anos): educação infantil. 1 ed. São Paulo: FTD, 2020.

A próxima atividade analisada, com início na página 32 do volume I da Coleção Porta Aberta, apresenta o trabalho fônico com as vogais, a partir da letra A.

Pelo mesmo método de repetição citado anteriormente, a letra A é trabalhada pela canção popular da Aranha, contando suas repetições através de palmas.

Na sequência, é mostrado que a letra A de Aranha é a mesma letra A de Abacate e pede-se ao aluno que escreva uma outra palavra com a letra A.

O final da atividade é o traçado da letra A, que deve ser seguido pelo aluno como forma de memorização e treinamento da escrita.

Figura 4: Atividade de Memorização Letra A

A, E, I, O, U, TEM VOGAL PRA CHUCHU!

LETRA A

1. CANTE COM OS COLEGAS E O PROFESSOR.
DEPOIS CONTINUE DESENHANDO A TEIA.

A ARANHA

A ARANHA
SUBIA NA PAREDE
VEIO A CHUVA FORTE
E A DERRUBOU.
A CHUVA FOI EMBORA
E O SOL VEIO SURGINDO
E A ARANHA NA PAREDE
VAI SUBINDO.

CANTIGA POPULAR.

A cartoon illustration of a brown spider with orange spots on its back, hanging from a black web. The web is attached to a vertical line that extends from the spider down to a large, detailed drawing of a spider web. The web has a central spiral and several concentric rings. The background is light green with some darker green brushstrokes.

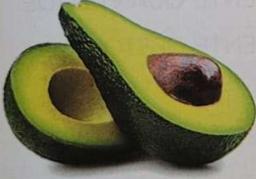
Figura 5: Atividade de Memorização Letra A

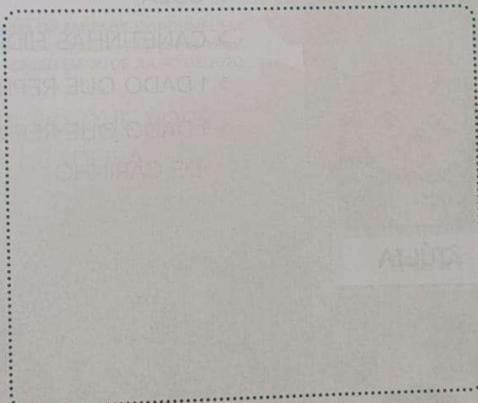
2. LEIA O NOME DA FIGURA BATENDO PALMA A CADA PARTE PRONUNCIADA.
 ▶ DEPOIS, PINTE A QUANTIDADE DE PALMAS QUE VOCÊ BATEU.


ARANHA

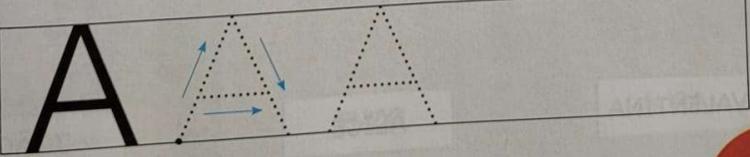


3. DESENHE UMA FIGURA QUE O NOME COMECE COMO **ARANHA**.


ABACATE



4. CUBRA O PONTILHADO DA LETRA **A** E CONTINUE.



33

Fonte: CARPANEDA, I. P. de M.. **Porta Aberta**: pré-escola I: volume 1: (crianças pequenas de 4 anos): educação infantil. 1 ed. São Paulo: FTD, 2020.

As próximas situações relacionadas à alfabetização presentes nos livros da Coleção Porta Aberta são do volume II do livro didático para crianças pequenas de 5 anos.

A primeira atividade, da página 12, inicia-se com a informação de que “as letras do alfabeto são símbolos que usamos para escrever”, ou seja, de forma direta e pontual, a escrita é anunciada para a criança em idade pré-escolar, como uma necessidade real. Em seguida, pelo mesmo trabalho de memorização pela repetição

citado anteriormente, é pedido ao aluno que faça a leitura do alfabeto em conjunto com os colegas e o professor.

A atividade de marcar a primeira e a última letra do nome se repete, como na atividade do volume I da Coleção.

A atividade 3 apresenta a imagem de um teclado de computador e, após a representação daquela imagem feita pelo aluno, é pedido, novamente, que a criança escreva as letras que já conhece e, em seguida, compare com um colega as letras que escreveu, ou seja, uma trabalho de repetição e memorização.

Figura 6: Atividade de Memorização do Alfabeto

LETRAS POR TODA PARTE!

AS LETRAS DO ALFABETO SÃO SÍMBOLOS QUE USAMOS PARA ESCREVER.

1. RECITE O ALFABETO COM OS COLEGAS E O PROFESSOR.

A a	B b	C c	D d	E e	F f
G g	H h	I i	J j	K k	L l
M m	N n	O o	P p	Q q	R r
S s	T t	U u	V v	W w	X x
Y y	Z z				

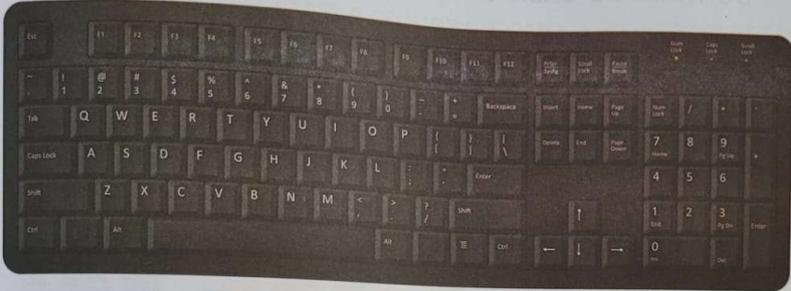
2. CONTORNE NAS CORES INDICADAS.

- > A PRIMEIRA LETRA DO SEU NOME.
- > A ÚLTIMA LETRA DO SEU NOME.

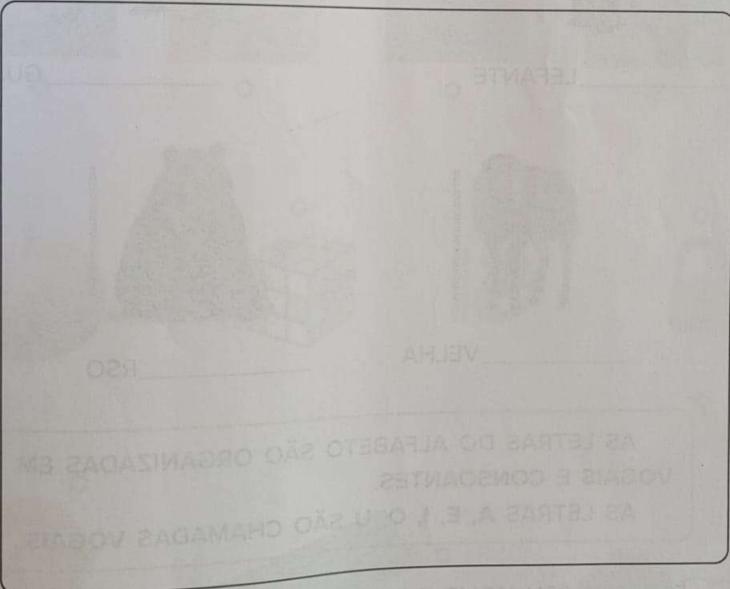
12

Figura 7: Atividade de Memorização do Alfabeto

3. O QUE VOCÊ ACHA QUE A IMAGEM A SEGUIR REPRESENTA?



4. ESCREVA ALGUMAS LETRAS QUE VOCÊ JÁ CONHECE.



5. COMPARE SEU TRABALHO COM O DE UM COLEGA. VOCÊS ESCREVERAM AS MESMAS LETRAS?

13

Fonte: CARPANEDA, I. P. de M.. **Porta Aberta**: pré-escola I: volume 2: (crianças pequenas de 5 anos): educação infantil. 1 ed. São Paulo: FTD, 2020.

Para finalizar essa análise das tarefas propostas pela Coleção Porta Aberta volumes I e II, vale ressaltar que, todos os modelos de atividades apresentados neste trabalho são recorrentes no material didático analisado, seguindo a ordem alfabética para orientações e trabalhos dos alunos.

A próxima atividade, intitulada “Colecionando Letras . Letra B” pede que, após a música “A Barata”, o aluno indentifique, ou seja, faça a leitura, e sublinhe a palavra barata no texto.

Na sequência a letra B aparece em negrito na palavra Barata e é pedido que o aluno complete o pontilhado da letra B, para que possa memorizar a letra, sua sonoridade e treine o seu traçado.

As atividades de número 5 e 6 pedem que o aluno identifique objetos que tenham os nomes iniciados pela letra B, em resumo, mais uma atividade de memorização.

As atividades de número 7 e 8 separam a palavra BARATA e outras palavras com a letra B por sílabas, recorrendo à silabação para a formação de palavras, sua leitura e escrita.

Figura 8: Atividade de Memorização Letra B

COLECIONANDO LETRAS · LETRA B

B b
B b

1. CANTE COM OS COLEGAS E O PROFESSOR.

A BARATA
EU VI UMA BARATA
NA CARECA DO VOVÔ
ASSIM QUE ELA ME VIU
BATEU ASAS E VOOU.
CANTIGA POPULAR.



2. SUBLINHE O NOME DO INSETO QUE POUSOU NA CARECA DO VOVÔ.

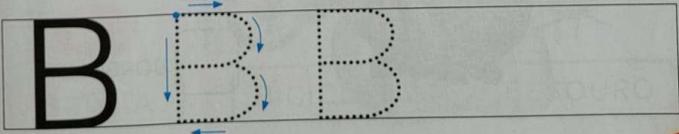
3. FALE O NOME DA FIGURA BATENDO PALMAS A CADA PARTE PRONUNCIADA. DEPOIS, PINTE A QUANTIDADE DE PALMAS QUE VOCÊ BATEU.



BARATA



4. CUBRA O PONTILHADO DA LETRA B E CONTINUE.



41

Figura 9: Atividade de Memorização Letra B

5. MARQUE A CRIANÇA QUE SEGURA O OBJETO QUE NÃO PODE ENTRAR NA CAIXINHA DA LETRA B.



6. MARQUE O NOME DO ANIMAL QUE O MENINO SEGURA.



BALEIA

BODE

BORBOLETA

42

Fonte: CARPANEDA, I. P. de M.. **Porta Aberta**: pré-escola I: volume 2: (crianças pequenas de 5 anos): educação infantil. 1 ed. São Paulo: FTD, 2020.

Figura 10: Atividade de Memorização Letra B

7. FALE O NOME DO ANIMAL. DEPOIS, ESCREVA CADA PARTE DA PALAVRA EM UM QUADRINHO.




CADA PEDACINHO DA PALAVRA PRONUNCIADO É CHAMADO **SÍLABA**.

8. CONTORNE A PRIMEIRA SÍLABA DAS PALAVRAS A SEGUIR.





BATATA BICICLETA BESOURO

43

Fonte: CARPANEDA, I. P. de M.. **Porta Aberta**: pré-escola I: volume 2: (crianças pequenas de 5 anos): educação infantil. 1 ed. São Paulo: FTD, 2020.

De forma travestida, aparentando uma novidade revolucionária e adotando o termo literacia, a coleção Porta Aberta utiliza em seu conteúdo o método fônico, ou seja, “uma concepção de alfabetização há tempos superada pela literatura especializada, em especial no que se relaciona à alfabetização humanizadora”. (ARENA, 2020; 2021; MELLO, 2021).

O objetivo de alfabetizar precocemente crianças em idade pré-escolar é evidente na PNA de 2019, desde a elaboração do edital PNLD 02/2020 até o produto

final que é o livro didático voltado para a Educação Infantil. Como nos mostra Carbonieri et al (2023, p. 4):

Indica o referido Edital que o livro didático voltado a crianças de 4 e 5 anos deverá abordar cinco “componentes essenciais de preparação para a alfabetização”, a saber: consciência fonológica e fonêmica; conhecimento alfabético; desenvolvimento de vocabulário; compreensão oral de textos; produção de escrita emergente (BRASIL, 2020, p. 32). Cada um desses componentes é desdobrado em subitens. Propõe-se que o componente conhecimento alfabético, por exemplo, deve contemplar, entre outras prescrições, a “apresentação de todas as letras em ordem alfabética, nas formas bastão e cursiva, uma por página, e pareadas em maiúsculas e minúsculas, enfatizando suas representações visual e motora” (BRASIL, 2020, p. 39), e a “associação de cada letra a exemplos de substantivos concretos (objetos, animais, cenários, etc.) cuja grafia se inicia pela letra em questão” (p. 40). Também compõe o detalhamento desse componente a “recitação do alfabeto e da pronúncia dos sons das letras” (BRASIL, 2020, p. 40).

Diante do exposto até o momento, torna-se evidente que a coleção Porta Aberta não passa de uma reedição das antigas cartilhas de alfabetização pré-escolar, com foco na apresentação das letras do alfabeto e na prática de traçados mediante recursos (CARBONIERI, 2023), objetivando a alfabetização das crianças de 4 e 5 anos precocemente e, contrariando todos os documentos oficiais apresentados neste trabalho, retrocedendo a pré-escola à uma etapa preparatória para o Ensino Fundamental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após meses de pesquisa e reflexão sobre a adoção do livro didático com a finalidade de alfabetização na Educação Infantil, nos confrontamos com diversas informações de pouco conhecimento da população e divulgação ínfima dos meios de comunicação.

Talvez por descuido ou mesmo manipulação, quantas pessoas não envolvidas diretamente com Educação tiveram conhecimento sobre a Política Nacional de Alfabetização criada no governo do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro?

Quantos pais, mães e/ou responsáveis tiveram a informação de que seus filhos em idade pré-escolar seriam alfabetizados precocemente pelo antigo método fônico através do livro didático?

Talvez essas perguntas, nesse momento, não tenham respostas.

Contudo, podemos afirmar que a Política Nacional de Alfabetização de 2019, sustentada por ideologias confusas e retrocesso científico, fere e é contrária a toda legislação anterior, desde a Constituição Federal de 1988, que em seu artigo 206, garante como princípios do ensino a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, o pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas.

Em observação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/96) podemos assegurar que a Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança, complementando a ação da família e da comunidade, nada prevendo sobre suas atividades de leitura e escrita.

Afirmamos também, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira e não estão voltadas às atividades de alfabetização precoce, como sugere a PNA de 2019, que, sob nova roupagem, defende os métodos antigos de alfabetização das cartilhas brasileiras.

Como referência, foi utilizada a cidade de Birigui, pólo industrial da Noroeste Paulista que, em seu Plano de Ensino, datado do ano de 2013, propõe atividades de alfabetização desde a idade pré-escolar, sugerindo atividades de leitura, escrita e reescrita de palavras e memorização do alfabeto.

Relatamos por inúmeras vezes nesta dissertação que os livros escolhidos pela

Secretaria Municipal de Educação de Birigui, após seleção realizada pelo Edital PNLD/2020, foram da coleção Porta Aberta, de Isabella Carpaneda, impressos pela editora FTD.

Após a realização da análise de conteúdo, pelo método de Laurence Bardin, dos dois volumes dos livros didáticos para a Educação Infantil da Coleção Porta Aberta, constatamos que as publicações em questão têm real intencionalidade de alfabetização e sim, contrariam desde a Constituição Federal de 1988, até a mais recente legislação sobre Educação Infantil que é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017).

O estudo feito nos permite avaliar que a metodologia adotada pela autora em muito se assemelha aos antigos manuais de alfabetização, como a cartilha Caminho Suave, de Branca Alves de Lima, que hoje se encontra em sua 133ª edição, utilizando a alfabetização por imagem, o traçado das letras e a memorização como estratégias para a aquisição da leitura e escrita pelos alunos.

Os fundamentos teóricos usados pelo Estado para a seleção dos livros didáticos para a Educação Infantil em nada se sustentam sobre o processo diretivo, referencial e legal construído ao longo da história da Educação Infantil brasileira, pautando-se apenas na Política Nacional de Alfabetização de 2019, onde a ideologia política partidária se sobrepôs à ciência, à pesquisa e aos anos de luta de educadores, movimentos sociais, ativistas e trabalhadores da educação.

Por fim, sob a luz da pesquisa realizada e reunida nesta dissertação, podemos inferir que é dispensável o trabalho pedagógico alfabetizador do livro didático na Educação Infantil, onde o indispensável está longe das aquisições de material didático e pode se resumir nas ações típicas do coletivo escolar: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, fundamentos da BNCC.

REFERÊNCIAS

ARELARO, L.R.G.. **Avaliação das políticas de educação infantil no Brasil: avanços e retrocessos**. Revista Zero-a-seis, v. 19, n. 36, p. 206-222, jul./dez. 2017.

BANCO MUNDIAL. (2018). **From preschool to primary school: The importance of early childhood education**. Recuperado em 9 de maio de 2023, de <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/29046>

BARDIN, L.. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.

BIRIGUI. **Decreto nº 1.454, de 28 de fevereiro de 1989**. Reconhece oficialmente denominações de funcionamento de unidades municipais de Ensino Pré-Escolar. Diário Oficial Eletrônico. Birigui, SP.

BIRIGUI. **Decreto nº 2.759, de 09 de maio de 1997**. Reconhece oficialmente denominações e início de funcionamento de unidades municipais de Educação Infantil, nos termos que especifica, e dá outras providências. Diário Oficial Eletrônico. Birigui, SP.

BIRIGUI. **Decreto nº 2.761, de 09 de maio de 1997**. Dispõe sobre autorização de funcionamento e supervisão de instituições de Educação Infantil no município de Birigui, a entidades particulares, nos termos que especifica, e dá outras providências. Diário Oficial Eletrônico. Birigui, SP.

BIRIGUI. **Decreto nº 3.136, de 10 de abril de 2000**. Dispõe sobre alteração de denominação de escolas, em decorrência da implantação do programa de ação de parceria educacional Estado/Município, para atendimento do Ensino Fundamental. Diário Oficial Eletrônico. Birigui, SP.

BIRIGUI. **Decreto nº 3.295, de 23 de abril de 2001**. Dispõe sobre transferência e extinção de unidades de ensino integrantes da escola municipal de Educação Infantil, instituída pela Lei nº 2.326, de 17 de dezembro de 1985, nos termos que especifica. Diário Oficial Eletrônico. Birigui, SP.

BIRIGUI. **Decreto nº 3.416, de 06 de março de 2002**. Dispõe sobre autorização para funcionamento de escola de Educação Infantil, nos termos que especifica. Diário Oficial Eletrônico. Birigui, SP.

BIRIGUI. **Decreto nº 3.427, de 25 de março de 2002**. Regulamenta a Lei nº 4.031, de 08 de fevereiro de 2002. Diário Oficial Eletrônico. Birigui, SP.

BIRIGUI. **Decreto nº 3.592, de 26 de maio de 2003**. Dispõe sobre criação de Parques Infantis, como integrantes da escola municipal de Educação Infantil, instituída pela Lei nº 2.326, de 27 de dezembro de 1985. Diário Oficial Eletrônico. Birigui, SP.

BIRIGUI. **Decreto nº 3.700, de 1º de março de 2004**. Dispõe sobre autorização de funcionamento de escola de Educação Infantil, nos termos que especifica. Diário Oficial Eletrônico. Birigui, SP.

BIRIGUI. **Decreto nº 3.725, de 1º de junho de 2004.** Dispõe sobre criação e recesso de classes em unidades de ensino integrantes da escola municipal de Educação Infantil, nos termos que especifica. Diário Oficial Eletrônico. Birigui, SP.

BIRIGUI. **Decreto nº 3.915, de 15 de setembro de 2005.** Dispõe sobre transferência e extinção de classes em unidades de ensino integrantes da escola municipal de Educação Infantil, nos termos que especifica. Diário Oficial Eletrônico. Birigui, SP.

BIRIGUI. **Decreto nº 3.937, de 27 de outubro de 2005.** Institui o Ensino Fundamental de nove anos nas escolas municipais de Ensino Fundamental de Birigui, nos termos que especifica. Diário Oficial Eletrônico. Birigui, SP.

BIRIGUI. **Decreto nº 3.990, de 31 de janeiro de 2006.** Revoga, em seu inteiro teor, o Decreto nº 3.385, de 20 de dezembro de 2001. Diário Oficial Eletrônico. Birigui, SP.

BIRIGUI. **Decreto nº 3.996, de 15 de fevereiro de 2006.** Dispõe sobre autorização para funcionamento de escola de Educação Infantil, nos termos que especifica. Diário Oficial Eletrônico. Birigui, SP.

BIRIGUI. **Decreto nº 4.068, de 30 de agosto de 2006.** Dispõe sobre criação e transferência de classes em unidades de ensino integrantes da escola municipal de Educação Infantil, nos termos que especifica. Diário Oficial Eletrônico. Birigui, SP.

BIRIGUI. **Decreto nº 4.188, de 15 de junho de 2007.** Dá nova redação ao art. 2º do Decreto nº 3.937, de 27 de outubro de 2005. Diário Oficial Eletrônico. Birigui, SP.

BIRIGUI. **Decreto nº 4.215, de 03 de setembro de 2007.** Dispõe sobre transferência e extinção de classes em unidades de ensino integrantes da escola municipal de Educação Infantil, nos termos que especifica. Diário Oficial Eletrônico. Birigui, SP.

BIRIGUI. **Lei complementar nº 24, de 13 de setembro de 2007.** Dispõe sobre alteração de requisitos dos cargos de professor de Educação Infantil, professor 1, auxiliar de desenvolvimento infantil, coordenador de creche, diretor de escola e supervisor de ensino no quadro do magistério público municipal de Educação Básica. Diário Oficial Eletrônico. Birigui, SP.

BIRIGUI. **Decreto nº 4.222, de 17 de setembro de 2007.** Dispõe sobre autorização para funcionamento de escola de Educação Infantil, nos termos que especifica. Diário Oficial Eletrônico. Birigui, SP.

BIRIGUI. **Decreto nº 4.232, de 10 de outubro de 2007.** Dispõe sobre extinção de unidades de Educação Infantil em unidades de CEI – Centro de Educação Infantil, nos termos que especifica. Diário Oficial Eletrônico. Birigui, SP.

BIRIGUI. **Decreto nº 4.320, de 25 de junho de 2008.** Dispõe sobre autorização para funcionamento de Centro de Educação Infantil “Dona Francisca Capriste Scarço”, nos termos que especifica. Diário Oficial Eletrônico. Birigui, SP.

BIRIGUI. **Decreto nº 4.265, de 08 de fevereiro de 2008.** Dispõe sobre extinção de unidades de Educação Infantil, nos termos que especifica. Diário Oficial Eletrônico. Birigui, SP.

BIRIGUI. **Decreto nº 4.359, de 08 de outubro de 2008.** Dispõe sobre transferência, criação e extinção de classes em unidades de Ensino Infantil, nos termos que especifica. Diário Oficial Eletrônico. Birigui, SP.

BIRIGUI. **Decreto nº 4.483, de 02 de setembro de 2009.** Dispõe sobre transferência de gestão de unidade de Educação Infantil, nos termos que especifica. Diário Oficial Eletrônico. Birigui, SP.

BIRIGUI. **Decreto nº 4.529, de 16 de dezembro de 2009.** Revoga em seu inteiro teor o Decreto nº 2.860, de 26 de fevereiro de 1998. Diário Oficial Eletrônico. Birigui, SP.

BIRIGUI. **Decreto nº 4.828, de 23 de janeiro de 2012.** Dispõe sobre alteração de denominação de escola municipal de Educação Infantil “Prof. Dario Ângelo Tantin”, nos termos que especifica. Diário Oficial Eletrônico. Birigui, SP.

BIRIGUI. **Decreto nº 4.829, de 23 de janeiro de 2012.** Dispõe sobre transferência de classes em unidades de Educação Infantil e Ensino Fundamental, nos termos que especifica. Diário Oficial Eletrônico. Birigui, SP.

BIRIGUI. **Decreto nº 4.834, de 06 de fevereiro de 2012.** Dispõe sobre autorização para funcionamento de escola de Educação Infantil, nos termos que especifica. Diário Oficial Eletrônico. Birigui, SP.

BIRIGUI. **Decreto nº 4.868, de 26 de abril de 2012.** Dispõe sobre autorização para funcionamento de escola de Educação Infantil, nos termos que especifica. Diário Oficial Eletrônico. Birigui, SP.

BIRIGUI. **Decreto nº 4.901, de 17 de julho de 2012.** Dispõe sobre extinção de unidade de Educação Infantil e incorporação de suas classes e recursos humanos ao CEI Enriqueta Terence, nos termos que especifica. Diário Oficial Eletrônico. Birigui, SP.

BIRIGUI. **Decreto nº 5.005, de 22 de fevereiro de 2013.** Dispõe sobre autorização para funcionamento de escola de Educação Infantil, nos termos que especifica. Diário Oficial Eletrônico. Birigui, SP.

BIRIGUI. **Organização Curricular (Plano de Ensino) – Educação Infantil – Pré I e Pré II.** 2013.

BIRIGUI. **Parecer da comissão de análise de autorização de funcionamento de instituições de Educação Infantil.** 29 de abril de 2013. Birigui, SP.

BIRIGUI. **Decreto nº 5.035, de 03 de maio de 2013.** Revoga em seu inteiro teor os Decretos nº 4.222, de 17 de setembro de 2007 e nº 4.586, de 14 de maio de 2010. Diário Oficial Eletrônico. Birigui, SP.

BIRIGUI. **Decreto nº 5.101, de 30 de setembro de 2013.** Suspende o funcionamento de escola de Educação Infantil, autorizado pelo Decreto nº 4.834, de 06 de fevereiro de 2012. Diário Oficial Eletrônico. Birigui, SP.

BIRIGUI. **Decreto nº 5.196, de 11 de março de 2014.** Dispõe sobre extinção de unidade de Educação Infantil, nos termos que especifica. Diário Oficial Eletrônico. Birigui, SP.

BIRIGUI. **Decreto nº 5.311, de 24 de setembro de 2014.** Cria o Centro de Educação Infantil denominado “Professora Aparecida Clauria Bearari Benasse” através da Lei nº 5.523, de 12 de março de 2012. Diário Oficial Eletrônico. Birigui, SP.

BITTENCOURT, C.. **Livro Didático e conhecimento histórico.** 1993. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. **Alfabetização Baseada na Ciência.** Manual do Curso ABC. Brasília, 2021. Disponível em: https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/manual_do_curso_abc.PDF . Acesso em: 21 de nov. 2022.

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

BRASIL. **Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017.** Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, 19/07/2017. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9099-18-julho-2017-785224-publicacaooriginal-153392-pe.html> . Acesso em: 06/04/2023.

BRASIL. **Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019.** Institui a Política Nacional de Alfabetização. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Edição Extra, 11/04/2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d9765.htm . Acesso em: 29/04/2023.

BRASIL. **Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985.** Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, 20/08/1985. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html> . Acesso em: 06/04/2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB.** 9394/1996.

BRASIL. **Lei no 10.172, 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=10172&ano=2001&ato=217MTRE5kMNpWT3af> . Acesso em: 22/04/2023

BRASIL. **Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005.** Dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, nos cursos de formação de professores para o exercício

do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Brasília, DF, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm . Acesso em: 16/04/2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 26 de junho de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 28/05/2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/diretrizes-curriculares-nacionais-educacao-infantil>. Acesso em: 28/05/2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital De Convocação 01/2017 – PNLD 2019**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70041-edital-pnld-2019-pdf/file> . Acesso em: 15/04/2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital De Convocação 02/2020 – PNLD 2022**. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/edital-pnld-2022/EditalPNLD2022Consolidado6RETIFICAO22.03.2023.pdf/view>. Acesso em: 15/04/2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parecer CNE/SEB 22/1998**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22.98.pdf . Acesso em: 15/04/2023

BRASIL. **Portaria nº 1.460, de 15 de agosto de 2019**. Institui a Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-1.460-de-15-de-agosto-de-2019-211216061> . Acesso em: 29/04/2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/ SEB, 2006. BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Política nacional de educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília: MEC/SEB, 2006. Disponível: <https://www.gov.br/mec/pt-br>

BRASIL, Ministério da Educação/SEF. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 1998.

CARPANEDA, I. P. de M.. **Porta Aberta: pré-escola I: volume 1: (crianças pequenas de 4 anos): educação infantil**. 1 ed. São Paulo: FTD, 2020.

CARPANEDA, I. P. de M.. **Porta Aberta: pré-escola I: volume 2: (crianças pequenas de 5 anos): educação infantil.** 1 ed. São Paulo: FTD, 2020.

CERQUEIRA, A.G. C. *et al.* **A trajetória da LDB: Um olhar crítico frente à realidade brasileira.** Ciclos Históricos, 2006. Disponível em: http://www.uesc.br/eventos/ciclohistoricos/anais/aliana_georgia_carvalho_cerqueira . Acesso em: 13 mar. 2023.

FERREIRO, E..**Reflexões sobre alfabetização.** Tradução de Horácio Gonzáles (et al.). 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades e Estados.** Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sp/birigui.html> . Acesso em: 26/04/2023.

KUHLMANN Jr., M.. **Histórias da Educação Infantil Brasileira.** Revista Brasileira de Educação, mai./jun./jul./ago. 2000, n. 14. ANPEd, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/rbedu/a/CNXbjFdfdk9DNwWT5JCHVsJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07/07/2023.

LAZARETTI, L. M.. ARRAIS, L.F.L.. **O que cabe no currículo da Educação Infantil?** Um convite à reflexão. Edu. Anál. Londrina, v.3, n.2, p.27-46, jul./dez. 2018.

LIMA, B.A. de. **Caminho Suave: Alfabetização pela Imagem.** Caminho Suave Edições. 133ª ed. São Paulo, 2019.

LINHARES, J.M.. **História Social da Infância.** Sobral, CE: INTA, 2016. 66 p.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A.. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MELO, J. S.. **Breve histórico da criança no Brasil: conceituando a infância a partir do debate historiográfico.** Revista Educação Pública, v. 20, nº 2, 14 de janeiro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/2/breve-historico-da-crianca-no-brasil-conceituando-a-infancia-a-partir-do-debate-historiografico>

MORTATTI, M. R. L.. **Brasil, 2091: notas sobre a “Política Nacional de Alfabetização”.** Revista OLHARES, v. 7, n. 3. Guarulhos, novembro 2019. ISSN 2317-7853.

MORTATTI, M. R. L.. **A “Política Nacional de Alfabetização” (Brasil, 2019): Uma “Guinada” (Ideo) Metodológica para trás e pela direita.** Revista Brasileira de Alfabetização – ABAIf. ISSN: 2446-8584. Belo Horizonte, MG. v. 1. n. 10 (Edição Especial), p. 26-31. jul./dez. 2019.

MORTATTI, M. R. L.. **A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate.** Revista ACOALFAplp: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa, São Paulo, ano 3, n. 5, 2008.

MOURA, N. C. de.. **Relações de gênero em livros didáticos de língua**

portuguesa: permanências e mudanças. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2007, 258 p.

OLIVEIRA, I. B. de ; GOUVEIA , A. . **Nota da ABdC e ANPEd sobre o Edital PNLD 2019.** ANPEd, 2017. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/nota_da_abdc_e_anped_sobre_o_edital_pnld.2019_08.11.17.pdf. Acesso em: 10 abr. 2023.

OLIVEIRA, F. de L.. **Análise de livros didáticos do PNLD/219 para a Educação Infantil: Imagens e Gêneros.** Chapecó, SC. Universidade Federal da Fronteira do Sul, Campus Chapecó, Programa de Pós-graduação em Educação, Curso de Mestrado em Educação. 2020. 221 p.

OLIVEIRA, P. F. de.. **Políticas curriculares para Educação Infantil: O caso da BNCC (2015-2017).** 205f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: (Prof.a Dr.a Jani Alves da Silva Moreira). Maringá, 2019.

PASSETTI, E.. **Crianças carentes e políticas públicas.** In: PRIORE, Mary Del (org.) História das crianças no Brasil - 2a ed. São Paulo: Contexto,2000.

PERSICHETO, A.J.O.; PEREZ, M.C.A.. **Aprendizagem na Infância: Diálogos entre os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular.** Revista Muiraquitã, v. 8, n. 1. UFAC, Brasil, 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BIRIGUI. **A cidade.** 2017. Disponível em: <http://www.birigui.sp.gov.br/birigui/cidade/dados.php>. Acesso em: 13 mar. 2023.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BIRIGUI. **Secretaria de Educação.** 2022. Disponível em: <http://educacaobirigui.com/escolas/cei/page/2/> . Acesso em: 13 mar. 2023.

RAMOS, F. P.. **A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI.** In: PRIORE, Mary del (Org.). História das crianças no Brasil. 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2015.

RIZZINI, I.. **O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RODRIGUES, A. da R.. **As Santas Casas da Misericórdia e a roda dos expostos.** In: VENÂNCIO, Renato Pinto (Org.). Uma história social do abandono de crianças. De Portugal ao Brasil: séculos XVIII-XX. São Paulo: Alameda; Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2010.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R.T..**As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação.** Diálogo Educacional, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

SARAT, M.. **História da Formação de Professoras para a Infância: Experiências no Brasil e na Argentina.** Rev. Teoria e Prática da Educação, v. 18, n.1, p. 23-36,

Janeiro/Abril 2015.

SERRA, Á. E. *et al.* **Birigui: Cidade Pérola**. 1. ed. Birigui: Noovha América, 2006. 152 p. ISBN 85-7673-040-5.

SOUZA, M. A. B. de ; BARBOSA , L. G. C. . **O cinquentenário da indústria do calçado infantil de Birigui: Pioneiros e Empreendedores (1958-2008)**. 1. ed. Birigui: Editora Bearare LTDA., 2009. 364 p.

SOUZA, S. A. G. P. de.. **A declaração dos direitos da criança e a convenção sobre os direitos da criança: Direitos humanos a proteger em um mundo em guerra**. Revista Jus Navigandi, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 7, n. 53, 1 jan. 2002. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/2568>. Acesso em: 21 fev. 2023.

UNESCO. **Educação de qualidade, equidade e desenvolvimento sustentável: uma concepção holística inspirada nas quatro conferências mundiais sobre educação organizadas pela UNESCO em 2008-2009**. Brasil: UNESCO, 2008. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000181864_por . Acesso em: 15/03/2023.

UNESCO. **Education for all global monitoring report 2013/4: Teaching and learning: Achieving quality for all**. Paris: UNESCO, 2014.

UNESCO. **Educação inclusiva e de qualidade no Brasil**. Disponível em: <https://www.unesco.org/pt/fieldoffice/brasil/expertise/education-quality-brazil?hub=66903>. Acesso em: 16/03/2023.

UNICEF. **Declaração dos Direitos da Criança**. Genebra, Suíça, 1959. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/22026/file/declaracao-dos-direitos-da-crianca-1959.pdf>. Acesso em: 16/05/2023.

UNICEF. **Declaração de Genebra**. Genebra, Suíça, 1924. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/22021/file/Declaracao-de-Genebra-1924.pdf>. Acesso em: 16/05/2023.

UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, França, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 16/05/2023.

UNICEF. **História dos direitos da criança: Os padrões internacionais avançaram radicalmente ao longo do século passado – conheça alguns marcos na história desses direitos no Brasil e no mundo**. UNICEF, 2017. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/historia-dos-direitos-da-crianca>. Acesso em: 13 mar. 2023.

VAILATI, L. L.. **A morte menina: infância e morte infantil no Brasil dos oitocentos (Rio de Janeiro e São Paulo)**. São Paulo: Alameda, 2010.

VEDOVOTTO, N. de M.. **Birigui: a revolução que começou pelos pés**. 1. ed. Birigui: Saga Editora, 1997, 120 p.

VOSGERAU, D.S.A.R.; ROMANOWSKI, J.P.. **Estudos de revisão: implicações**

conceituais e metodológicas. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

WESTIN, R.. **Crianças iam para a cadeia no Brasil até a década de 1920**. Senado Federal, 2015. Disponível em:

[https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2015/07/07/criancas-iam-para-a-cadeia-no-brasil-ate-a-decada-de-](https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2015/07/07/criancas-iam-para-a-cadeia-no-brasil-ate-a-decada-de-1920#:~:text=O%20c%C3%B3digo%20de%201927%20foi,resistiu%20%C3%A0%20mudan%C3%A7a%20dos%20tempos..)

[1920#:~:text=O%20c%C3%B3digo%20de%201927%20foi,resistiu%20%C3%A0%20mudan%C3%A7a%20dos%20tempos..](https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2015/07/07/criancas-iam-para-a-cadeia-no-brasil-ate-a-decada-de-1920#:~:text=O%20c%C3%B3digo%20de%201927%20foi,resistiu%20%C3%A0%20mudan%C3%A7a%20dos%20tempos..) Acesso em: 23 fev. 2023.