



UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA

PRISCILA VIEIRA DE SOUZA DOS SANTOS

EDUCAÇÃO INFANTIL – QUE DIREITO É ESSE?

**(IM)POSSIBILIDADE DO DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE
TIJUCAS/SC**

Tubarão

2023

PRISCILA VIEIRA DE SOUZA DOS SANTOS

**EDUCAÇÃO INFANTIL – QUE DIREITO É ESSE?
(IM)POSSIBILIDADE DO DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE
TIJUCAS/SC**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, História e Política.

Orientadora: Profa. Maria Sirlene Pereira Schlickmann, Dra.

Tubarão

2023

PRISCILA VIEIRA DE SOUZA DOS SANTOS

**"EDUCAÇÃO INFANTIL – QUE DIREITO É ESSE? (IM)POSSIBILIDADE DO DIREITO À
EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE TIJUCAS/SC"**

Esta Dissertação foi julgada adequada à obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo Curso de Mestrado em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina.



Dr.^a Maria Sirlene Pereira Schlickmann - Presidente da Sessão

Documento assinado digitalmente
 LISAURA MARIA BELTRAME
Data: 14/08/2023 21:37:06-0300
Verifique em <https://validar.jti.gov.br>

Dr.^a Lisaura Maria Beltrame - Examinadora Externa



Dr.^a Luciane Pandini Simiano - Examinador Interno



Professora Doutora Luciane Pandini Simiano
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Portaria Reitoria no 040, de 01 de abril de 2022

S23 Santos, Priscila Vieira de Souza dos, 1982-
Educação infantil : que direito é esse? (im)possibilidade do
direito à educação infantil no município de Tijucas/SC / Priscila
Vieira de Souza dos Santos. – 2023.
120 : il. color. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Sul de Santa Catarina,
Pós-graduação em Educação.
Orientação: Prof. Dr. Maria Sirlene Pereira Schlickmann

1. Educação infantil. 2. Direito à educação. 3. Educação infantil -
Qualidade. 4. Tijucas (SC). I. Schlickmann, Maria Sirlene Pereira,
1968-. II. Universidade do Sul de Santa Catarina. III. Título.

CDD (21. ed.) 372.21

Dedico este trabalho ao meu grande amigo e escritor Leopoldo Barentin (in memorian), que assim como em seu livro “Diferenças: os segredos de gente que faz” (2015) homenageia pessoas que fizeram a diferença, gostaria de agora homenageá-lo dedicando este trabalho a ele que em sua passagem, marcou a mim e certamente a cidade de Tijucas (SC). Ainda que essa singela homenagem seja tardia, como previu na contracapa do livro supracitado: “Quem quiser me homenagear, agradecer ou parabenizar por algo que fiz de bom, que faça agora enquanto estou vivo, pois depois que eu partir não terá graça alguma, eu não sentirei a emoção de receber este gesto de gratidão”, deixo aqui registrado meu agradecimento à sua sincera amizade.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a **Deus** todas as bênçãos e maravilhas que da sua mão tenho alcançado. Por ter sido meu amigo, companheiro, protetor e professor em todos os momentos da minha vida, ofertando-me muito mais do que pedi e nunca me deixando quando por vezes me perdi.

Emocionadamente, aos meus familiares, em especial aos meus pais: **Carlos Jesus de Souza** e **Janete Vieira de Souza**, meus grandes incentivadores em todos meus projetos que acreditaram quando algumas ideias eram apenas palavras em caixas vazias e outras apenas caixas vazias sem palavras...com vocês, todas deram certo!

Ao meu esposo **Jonis dos Santos** que foi paciente, compreensivo e colaborador em todos os sentidos.

À minha filha **Karolina de Souza da Silva** e a meu genro, **Ronaldo Pereira da Silva**, serem tão inspiradores em tudo o que se propõem e me encherem de orgulho.

À minha orientadora, **Profa. Dra. Maria Sirlene Pereira Schlickmann**, carinhosamente, em segredo, chamo-a de Madrinha, inspirar-me, ser forte, assertiva e exageradamente inteligente.

Ao grupo de pesquisa **GEPPhALE** - Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, História, Alfabetização e Letramento na Educação Básica – receber e me envolver em seu grupo de estudos.

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação os ensinamentos, convivência e fazer parte dele, um PPG de qualidade excepcional.

Aos colegas do curso que compartilharam comigo seus anseios, medos e descobertas e, em especial, à amiga **Marizete de Oliveira** que muito me ajudou e motivou nas dificuldades apresentadas. Chegamos!

Às professoras convidadas à banca, **Profa. Dra. Luciane Pandini Simiano** (UNISUL) e **Profa. Dra. Lisaura Maria Beltrame** (UFFS), a cuidadosa leitura do texto na qualificação e por enriquecedores apontamentos que contribuíram de forma significativa com as análises.

À **Profa. Dra. Conceição Aparecida Kindermann**, a verificação textual deste relatório de pesquisa e valiosas contribuições.

Agradecimentos especiais, à Prefeitura de Tijucas e à **Secretaria Municipal de Tijucas** (SME) por ter me concedido licença com horário especial (Lei complementar nº 41/2015), permitindo-me frequentar o curso de mestrado. A pesquisa intitulada: “Educação Infantil: Que Direito é esse?” (Im)possibilidades do direito à Educação no Município de Tijucas (SC)”, é um árduo trabalho que dedico, em agradecimento, à cidade que me aceitou, ensinou-me por longos anos como ser e fazer-me professora da educação infantil, e confiou a mim este projeto.

À Universidade do Sul de Santa Catarina – **UNISUL** – a oferta do curso de Mestrado em Educação. A excelência do curso transformou minha vida e minhas concepções.

À agência de fomento **UNIEDU/FUMDES**, a bolsa concedida.

Às **crianças**, atores/autores de direitos sociais que me inspiraram a realizar esta pesquisa.

À **Priscilla Gomes Welter**, principalmente, minha companheira de leitura, de escrita, de pesquisa, de gráficos, de tabelas, de sábados, de domingos, conseguir se fazer parte de mim. Por ter e oferecer empatia, não só como uma palavra bonita, mais como uma ação!

O lugar de aconchego, à padaria & cafeteria **Massa Madri**, onde passei longas horas construindo este trabalho.

A todos, gratidão, essa conquista é nossa!

Quem sou eu?

*Sou a rosa ou o espinho? Sou o céu ou o abismo? O horizonte ou o presente? O
real ou o inconsciente? O que importa? Sou única, sou diferente!
Ajudo, sem esperar que me ajude. Vou, mesmo sem saber que vou chegar. Choro,
mas sei que vou sorrir. Corro, ando, paro e descanso. Corro de novo!
Pode me bater, já não dói mais!
Quando acordo, estou preparada. Sempre preparada. Para tudo!
Pode me abraçar, eu gosto!
Não precisa me agradar, porque eu não vou te agradar. Eu conquisto!
Eu amo as minhas conquistas, por isso as conquisto.
Já estive em outros mil lugares, mas eu gosto de estar aqui!*

(Priscila Vieira de Souza dos Santos - 2015)

RESUMO

Esta pesquisa insere-se na linha de pesquisa Educação, História e Política do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina. Vinculada ao grupo de estudos e pesquisas em Políticas Públicas para Educação Básica, História, Alfabetização e Letramento – GEPPHALE. Possui como problemática de pesquisa: “partindo do marco legal, como o direito à educação infantil materializa-se na educação pública, no Município de Tijucas (SC)?” Possui como objetivo geral investigar como o direito à educação infantil materializa-se na educação pública, no Município de Tijucas/SC, desdobrando-se nos seguintes objetivos específicos: a) descrever como o direito à educação infantil está assegurado, nos documentos oficiais do Município de Tijucas/SC; b) identificar quais são os critérios de acesso às creches, nesse Município; e, c) verificar se as condições da qualidade do atendimento ao direito à educação infantil estão sendo asseguradas às crianças de Tijucas/SC. A base teórico-metodológica adotada, no estudo, para a análise, fundamenta-se na abordagem materialista histórico-dialética. No que concerne ao percurso metodológico, quanto aos procedimentos de coleta de dados, foram utilizadas as pesquisas bibliográfica e documental, com abordagem qualitativa. O percurso analítico foi realizado a partir de autores que tratam do direito à educação infantil e das políticas públicas educacionais direcionadas à educação infantil, tais como: Ariès (1986), Carvalho (2002), Cohn (2005) Gonçalves (2016), Heywood (2004), Kramer, (2003), Kuhlmann (1998;1999), Libâneo (2004; 2012; 2018), Marchi (2005), Oliveira, (2005), Sarmento (2007), Sarmento e Pinto (1997), Saviani (2008; 2011; 2013), entre outros. A partir da análise dos dados, verificou-se que a Lei Complementar nº 45/16 do Município de Tijucas/SC traz as dimensões do cuidado e da educação como indissociáveis, orientadas pelas perspectivas do princípio do direito e da proteção integral da criança. Quanto ao Plano Municipal de Educação (Lei nº 2599/2015), a meta 1 prevê um aumento de 35%, percebeu-se que o Município não conseguiu atender integralmente à demanda para o período integral, no ano de 2022. Para o período parcial, os documentos públicos disponíveis não informam a respeito da quantidade de vagas disponíveis nos Centros de Educação Infantil, nem mesmo quantas crianças não foram atendidas nesse ano. Observou-se, também, que o PPP do Município está desatualizado, datado de 2020, o que possui desdobramentos substanciais em relação à qualidade do atendimento. Além disso, o direito à Educação Infantil para todas as crianças fica relativizado, porque é exigido que os pais trabalhem de forma integral, o que pode solidificar a ideia de assistencialismo. Também foi possível constatar que o direito à educação infantil, de acordo com o que preconiza o marco legal, no Município de Tijucas/SC, ainda não se efetivou integralmente, considerando que esse direito vai além da presença da criança nos Centros de Educação Infantil. São dados, ainda, preliminares, já que o PME é até 2024. Por fim, esta pesquisa reafirma a importância da luta em defesa de uma Educação infantil pública e de qualidade.

Palavras-chave: Educação Infantil. Direito à Educação infantil. Qualidade na Educação infantil. Tijucas SC.

ABSTRACT

This research is part of the research line Education, History and Politics of the Graduate Program in Education at the University of Southern Santa Catarina. Linked to the study and research group on Public Policies for Basic Education, History, Literacy and Literacy – GEPPHALE. It has as a research problem: “starting from the legal framework, how does the right to early childhood education materialize in public education, in the Municipality of Tijucas (SC)?”. Its general objective is to investigate how the right to early childhood education materializes in public education in the municipality of Tijucas (SC). This unfolded into the following specific objectives: a) describe how the right to early childhood education is ensured, in the official documents of the Municipality of Tijucas (SC); b) identify the criteria for access to day care centers in that municipality; and, c) verify whether the quality of care for the right to early childhood education is being ensured for children in Tijucas (SC). The theoretical-methodological basis adopted, in the study, for the analysis, is based on the historical-dialectical materialist approach. With regard to the methodological route, bibliographic and documentary research with a qualitative approach to the data was adopted. The analytical path was carried out from the authors who contributed to this research, among which some that deal with the right to early childhood education and educational public policies aimed at early childhood education stand out, such as: Ariès (1986), Carvalho (2002), Cohn (2005) Gonçalves (2016), Heywood (2004), Kramer, (2003), Kuhlmann (1998;1999), Libâneo (2004; 2012; 2018), Marchi (2005), Oliveira, (2005), Sarmiento (2007), Sarmiento e Pinto (1997), Saviani (2008; 2011; 2013), between others. From the data analysis, it was verified that Law nº 45/16 brings the dimensions of care and education as inseparable, guided by the perspectives of the principle of law and the integral protection of the child. As for the Municipal Education Plan (Law nº 2599/2015), target 1 foresees an increase of 35%, it was noticed that the municipality was unable to fully meet the demand for the full period, in the year 2022. For the part-time, the available public documents do not inform about the number of vacancies available in the Early Childhood Education Centers, nor even how many children were not served that year. It was also observed that the Municipality's PPP is outdated, dated 2020, which has substantial consequences in relation to the quality of care. In addition, the right to Early Childhood Education for all children is relativized, because parents are required to work full-time, which can solidify the idea of assistance. It was also possible to verify that the right to early childhood education, in accordance with the legal framework, in the Municipality of Tijucas/SC, has not yet been fully realized, considering that this right goes beyond the presence of the child in the Education Centers Childish. These are still preliminary data, since the PME is until 2024. Finally, this research reaffirms the importance of the fight in defense of a public and quality Early Childhood Education.

Keywords: Early Childhood Education. Right to Early Childhood Education. Quality in Early Childhood Education. Tijucas SC.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Linha do Tempo com os principais marcos para a Criança e a educação infantil.....	61
Figura 2 – Direitos Fundamentais da Criança e do Adolescente previstos no ECA..	64
Figura 3 – Pontos selecionados referentes à educação infantil na LDB	66
Figura 4 – Primeira Escola Pública do Município de Tijucas (SC).....	78
Figura 5 – Localização do Município de Tijucas.....	79
Figura 6 – Número de Centros de Educação Infantil por Bairro	92
Figura 7 – Matrícula inicial nos Centros de Educação Infantil do Município de Tijucas na Rede Municipal Urbanas e Rurais, em tempo Parcial e Integral no ano de 2022	99

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Demonstrativo da busca com os descritores educação infantil, legislação e critérios para atendimento	26
Tabela 2 – Matrículas por etapa na educação básica	91
Tabela 3 – Nº de vagas preenchidas e vagas remanescentes no Centros de Educação Infantil em período integral	97

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dissertações publicadas na plataforma da CAPES Catálogo de Teses e Dissertações.....	27
Quadro 2 – Centros de educação infantil (CEI) no Município de Tijucas/SC	82

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC - Análise de Conteúdo

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EI - Educação Infantil

MEC - Ministério da Educação

SC - Santa Catarina

TPE - Todos pela Educação

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	17
1 INTRODUÇÃO.....	19
2 PRODUÇÃO CIENTÍFICA EXISTENTE SOBRE O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL	26
2.1 BASE DE DADOS DA BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA (DISSERTAÇÕES)	29
2.2 BASE DE DADOS CAPES (DISSERTAÇÕES)	30
3 APONTAMENTOS SOBRE O CONCEITO DE FAMÍLIA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ABORDAGEM HISTÓRICA.....	41
3.1 CRIANÇA E FAMÍLIA: A DESCOBERTA DA INFÂNCIA.....	41
3.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL: SUAS ORIGENS	48
3.3 O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL: NOTAS A PARTIR DAS CONSTITUIÇÕES	51
4 DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL NO ESTADO BRASILEIRO.....	57
4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA.....	57
4.2 PRINCIPAIS MARCOS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	61
4.2.1 Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948).....	61
4.2.2 Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA): Lei 8.069 de 1990.....	63
4.2.3 Lei de Diretrizes e Bases (LDB): Lei nº 9.394 de 1996	64
4.2.4 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010)	67
4.2.5 Plano Nacional de Educação (PNE, 2014 - 2024).....	68
4.3 ATENDIMENTO EM CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL CONSOANTE OS DIREITOS FUNDAMENTAIS DAS CRIANÇAS	70
5 APRESENTAÇÃO DE DADOS E ANÁLISE	76
5.1 O MUNICÍPIO DE TIJUCAS/SC	76
5.2 EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE TIJUCAS: UM OLHAR PARA OS DOCUMENTOS OFICIAIS, ATENDIMENTO E QUALIDADE	79
5.2.1 Lei Orgânica do Município de Tijucas/SC (2011).....	80
5.2.2 Lei de Organização do Sistema Municipal de Ensino (Lei Complementar nº 45/2016).....	81

5.2.3 Lei nº 2599/2015 (Plano Municipal de Educação 2015-2024).....	84
5.2.4 PPP (Projeto Político Pedagógico, 2020)	90
5.2.5 Diretrizes Curriculares para a Rede Municipal de Tijuca (2021)	94
5.2.6 Edital nº 003/SME/2021	95
5.2.7 Portaria nº 379 de 2022	96
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101

APRESENTAÇÃO

A escolha da temática “Educação Infantil: Que Direito é esse?” (Im)possibilidade do direito à Educação no Município de Tijucas (SC)” é impulsionada a partir dos saberes e conhecimentos elementares e básicos, saberes do cotidiano que foram sendo construídos por esta pesquisadora ao longo da trajetória formativa, o que foi me constituindo como sujeito em defesa da garantia dos direitos infantis.

Foi no percurso como profissional que fui me constituindo, neste lugar da Educação Infantil, o que fez pulsar o desejo de luta pela efetivação dos direitos da criança. Ressalta-se, porém, que essa aspiração é anterior à minha entrada, na vida profissional, como professora de crianças pequenas. Tal desejo nasce a partir de contradições observadas, nas ruas de São Paulo (SP), quando lá morava, como crianças e famílias desassistidas debaixo de marquises de lojas e condomínios. Eram vários os direitos sendo negligenciados ali. Incomodada por aquele contexto e com os vários direitos sendo negligenciados ali, decidi estudar e conhecer os seus direitos e de seus concidadãos.

Mudei-me para Santa Catarina e cursei o Ensino Profissionalizante - Magistério no E. E. B. Gov. Ivo Silveira (Palhoça/SC), finalizado no E. E. B. Pres. João Goulart (Balneário Camboriú/SC), em 2010. Com o diploma de magistério, em 2012, após concurso, vim assumir uma vaga de professor de Educação Infantil, no Município de Tijucas/SC. No mesmo ano, iniciei a Licenciatura em Pedagogia (EaD), no Centro Universitário Leonardo Da Vinci (UNIASSELVI) de Balneário Camboriú, formando-me quatro anos depois.

São mais de dez anos atuando como professora de educação infantil (0 a 3 anos), no Município de Tijucas (SC). Todavia, no ano de 2021, após um período de restrições sociais causadas pela pandemia do novo Coronavírus, as crianças voltaram aos Centros de Educação Infantil porque foi entendido que essas instituições faziam parte dos serviços indispensáveis, mas um sentimento de insegurança surge, motivado por aquele momento, juntamente com novos questionamentos. Após anos atuando como professora de crianças pequenas, novas contradições são observadas.

Por que as crianças estavam ali em um período que deveria ocorrer o distanciamento social? Para quem é a Educação Infantil/De quem é esse direito? Qual a função social da instituição educacional? E, um questionamento ainda mais básico:

o direito ao acesso à educação infantil está sendo materializado no Município de Tijucas?

Inicia-se, então, minha trajetória de pesquisa sobre essa temática que me é tão cara, assim como para todos que defendem o direito à educação infantil para todas as crianças, neste contexto tão complexo e repleto de adversidades.

Consequentemente, desenvolvi esta pesquisa: “Educação Infantil: Que Direito é esse? (Im)possibilidade do direito à Educação no município de Tijucas (SC)”.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa intitulada “Educação Infantil: Que Direito é esse?” (Im)possibilidade do direito à Educação no Município de Tijucas (SC)” possui como foco a educação infantil, precisamente, o direito de todas as crianças à educação infantil, neste contexto tão complexo e repleto de adversidades. Várias razões levaram a pesquisadora a essa escolha, como a constatação de que há ainda muitas crianças em situação de vulnerabilidade e com seus direitos sendo negligenciados. Face a isso, o próprio título deste trabalho abre a possibilidade de muitas incertezas frente à garantia do direito à educação infantil.

Desse modo, com o intento de olhar para esse cenário, no contexto atual, escolheu-se o Município de Tijucas, para ser o *locus* deste trabalho, com seus 13 Centros de Educação Infantil - CEI que atendem a crianças de 0 a 3 anos. Pretende-se, consequentemente, com esta pesquisa compreender com mais profundidade acerca de questões relacionadas à criança, à infância e às instituições públicas de educação infantil que atuam com crianças de 0 a 3 anos e o modo como os seus direitos estão sendo efetivados.

Cabe ressaltar, também, que, nesse contexto, a Lei nº 12.796/2013 na medida em que trata da obrigatoriedade da educação infantil somente a partir dos 4 anos, é preciso que se alerte para alguns perigos que possam ocorrer, já que a educação infantil de 0 a 3 anos, conforme o que está posto nessa lei, deve ser gratuita, mas não obrigatória. Assim sendo, ao invés de garantir tornar-se uma armadilha.

Em outras palavras, além da gratuidade, torna-se necessário a obrigatoriedade, mas sem perder o verdadeiro sentido de uma educação infantil que garanta sua especificidade, qualidade, um trabalho com as diferentes linguagens e culturas. Uma educação infantil que propicie a aprendizagem e, em consequência, o desenvolvimento da criança e, principalmente, sem que se confunda obrigatoriedade com escolarização. Essas questões permeiam esse estudo, visto que se parte do pressuposto de que os direitos fundamentais das crianças somente serão atendidos, em plenitude, se houver essa compreensão.

Diante do exposto, propõe-se, neste trabalho de pesquisa, em conformidade com a ideia de Triviños (1987, p. 13), “[...] fazer da Ciência um caminho de libertação do ‘marginalizado’, do ser humano oprimido”. Logo, por se tratar de um estudo na área

da educação, esta pesquisa traz contribuições para a construção de uma sociedade mais justa, que garanta não só os direitos sociais, como também o respeito com os sujeitos desses direitos, neste caso, as crianças, na educação infantil. É fundamental uma sociedade que respeite o lugar da criança, seu desenvolvimento, sua voz, sua participação e sua cidadania, nas ações educativas da educação infantil.

Nesse sentido, vale uma breve reflexão a partir da própria história do ser humano, em que se pode observar que a criança não era considerada como um sujeito de direitos. Ela era tratada como um adulto e vestia-se como tal. Sem contar que muito cedo já trabalhava juntamente com os adultos, mesmo assim, não usufruía de nenhum direito.

Nas palavras de Ariès (1986, p. 14): “A criança era, portanto, diferente do homem, mas apenas no tamanho e na força, enquanto as outras características permaneciam iguais”.

Não se pode falar de infância nesse período, já que se trata de uma condição social. E, ainda, infância não é sinônimo de criança. (GONÇALVES, 2016).

Somente em meados do século XVIII, que a criança passa a ser reconhecida em suas singularidades, como um ser social, assumindo um papel central nas relações familiares e na sociedade. (PEREIRA; DEON, 2022).

Assim, com essas mudanças na sociedade,

[...] a moderna ideia da infância se cristaliza definitivamente, assumindo um carácter distintivo e constituindo-se como referenciadora de um grupo humano que não se caracteriza pela imperfeição, incompletude ou miniaturização do adulto, mas por uma fase própria do desenvolvimento humano. (SARMENTO, 2007, p. 28).

Cabe apontar que não existe apenas uma concepção de infância, já que há uma diversidade, nos modos de desenvolvimento das crianças, em razão de cada sociedade. Sarmiento (2007, p. 29) afirma que “[...] mesmo no interior do espaço cultural, a variação das concepções da infância é fundada em variáveis como a classe social, o grupo de pertença étnica ou nacional, a religião predominante, o nível de instrução da população etc.”

A percepção de infância decorre do reconhecimento da criança e de seus direitos. A criança é detentora de direitos, como asseguram vários documentos legais. E, assim sendo, garantem a ela o pleno desenvolvimento para o exercício da cidadania, por meio da educação.

Ser cidadão¹, como a própria história relata, circunscrevia somente a uma minoria da população. No Brasil, era cidadão apenas o homem branco e, ainda, dono de propriedades, grandes latifundiários. Ficavam à margem mulheres, analfabetos, escravos, índios, jovens e crianças. A educação, que poderia impulsionar o desenvolvimento de uma consciência de direitos², era tratada com descaso. Isso pode ser observado nas Constituições Federais anteriores a de 1988. Em 1872, 50 anos após a independência, segundo Carvalho (2002, p. 23), apenas 16% da população era alfabetizada. “Não era do interesse da administração colonial, ou dos senhores de escravos, difundir essa arma cívica”.

Enfatiza-se que essa herança do Brasil Colônia “[...] pesou mais na área dos direitos civis”. O país “[...] herdou a escravidão, que negava a condição humana do escravo, herdou a grande propriedade rural, fechada à ação da lei, e herdou um Estado comprometido com o poder privado”. (CARVALHO, 2002, p. 45).

Essas heranças podem ser observadas, nas diversas esferas da sociedade, na educação, as reformas educativas, baseadas nos princípios do neoliberalismo, apresentadas em documentos de organismos internacionais³.

Libâneo (2018, p. 44) cita o Banco Mundial e a Unesco, cujos documentos elaborados para a educação “[...] representam distanciamento de uma visão de desenvolvimento humano e de justiça social na escola”.

¹Cidadão pleno é aquele que usufrui dos três direitos: civis, sociais e político. (Carvalho, 2002).

² Uma sequência lógica do surgimento dos direitos foram primeiramente o direito civil, em seguida o direito político e, por último, o direito social. Contudo, muitas nações não seguiram essa lógica, como o Brasil que, primeiro, desenvolveu-se o direito social (Vargas), depois o político (período militar) e, finalmente, o direito civil. Esse direito foi consolidado pela Constituição de 1988. (MEDVED, 2019).

Direitos sociais: “Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 90, de 2015)”. (BRASIL, 1988).

Direitos políticos: “[...] são aqueles que possibilitam a participação popular na formação da vontade do Estado, conferindo ao cidadão a capacidade de votar (direito político ativo) e de ser votado (direito político passivo)”. (KIMURA, 2022, p. 43).

Direitos civis: “Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]”. (BRASIL, 1988).

³ A influência desses organismos internacionais, na educação, embora seja um tema de relevância, não será tratado com profundidade nesta pesquisa. Esse tema e outros são apresentados em uma visão panorâmica e com notas, como a história da infância, da Educação e o modo como os direitos foram sendo conquistados ao longo da história. Quando necessário, são apresentadas notas, para melhor compreender como essas questões reverberam, no cenário atual, de modo que se possa refletir sobre as contradições que se fazem presentes nessa complexidade.

Embora os direitos sociais estejam assegurados pela Constituição Federal de 1988, muitos segmentos da sociedade encontram-se à margem dessa garantia, à exemplo, crianças e adolescentes.

Para que se efetive a cidadania infantil, torna-se fundamental “[...] práticas que garantam visibilidade, protagonismo para as produções de meninos e meninas e, não menos importante, para suas condições de vida”. (SILVA, 2015b, p. 114).

Cumprir mencionar que, ao lado dessas práticas efetivas, um outro cenário desponta, herança ainda do período colonial, que são as desigualdades sociais, cujas consequências marcam profundamente a vida das crianças. Passados mais de 30 anos do ECA, a implementação dos direitos previstos continua sendo um grande desafio. Há uma grande porcentagem de crianças em situação de pobreza e fora do ambiente escolar.

Assim, entende-se que se o conhecimento, o fortalecimento e a vigilância de políticas públicas de proteção ao direito à educação infantil forem privilegiados e tutelados por uma “[...] pedagogia da educação infantil de qualidade, cujas bases apoiam-se numa perspectiva de criança como sujeito social de direitos e a educação infantil como espaço privilegiado de vivências desses direitos” (SCHLICKMANN, 2015, p. 156), será possível prospectar melhores ações, intervenções e materialidades na etapa da educação infantil.

Refletindo sobre o direito à educação infantil como dever do Estado e diante do entendimento de que as ações organizadas e vivenciadas para assegurar à criança a integralidade de seus direitos parecem ser insuficientes, emerge a seguinte problemática: “partindo do marco legal, como o direito à educação infantil materializa-se na educação pública, no Município de Tijucas (SC)?”.

Por conseguinte, o objetivo geral desta pesquisa é investigar como o direito à educação infantil materializa-se na educação pública, no Município de Tijucas (SC). Como objetivos Específicos, formulam-se: a) descrever como o direito à educação infantil está assegurado, nos documentos oficiais do Município de Tijucas (SC); b) identificar quais são os critérios de acesso às creches, nesse Município; e, c) verificar se as condições da qualidade do atendimento ao direito à educação infantil estão sendo asseguradas às crianças de Tijucas (SC).

No que concerne ao percurso metodológico, utilizado neste trabalho, cuja temática é “O direito à educação infantil”: (Im)possibilidades do direito à Educação no

Município de Tijucas (SC)”, quanto aos procedimentos de coleta de dados, foram as pesquisas bibliográfica e documental, com abordagem qualitativa.

Para André (2007), a pesquisa qualitativa deve ultrapassar técnicas e métodos e contemplar um universo de sentidos, significados e valores que não podem ser quantificados e sim sentidos e vivenciados pelo cotidiano da pesquisa. Nesse processo, não há como o pesquisador manter neutralidade, uma vez que ele também faz parte da realidade vivenciada.

A pesquisa bibliográfica consiste em uma revisão da produção científica sobre o campo de estudos, de modo a construir uma base teórica consistente e que possa subsidiar a análise realizada. Já a pesquisa documental utiliza documentos “[...] que não sofreram tratamento analítico, ou seja, que não foram analisados ou sistematizados”. (KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015, p. 56).

No que diz respeito à pesquisa documental, foram analisadas normatizações para acesso à educação infantil, do Município de Tijucas (SC). O critério utilizado para a seleção desses documentos para a análise foi que eles fossem de domínio público, possibilitando a qualquer pessoa o livre acesso.

Foram utilizados os documentos que normatizam o acesso à educação infantil do Município de Tijucas (SC), quais sejam: Lei Orgânica do Município de Tijucas/SC (2011); Lei de Organização do Sistema Municipal de Ensino e dá outras providências (Lei Complementar nº 45/2016); Lei nº 2.599/2015 (PME), que aprova o Plano Municipal de Educação de Tijucas e dá outras providências; PPP - Projeto Político Pedagógico de Tijucas de 2020; Edital de Matrícula nº 003/SME/2021 que dispõe sobre as diretrizes para o processo de matrícula e rematrícula de alunos da educação infantil e do ensino fundamental nas escolas da rede municipal de ensino de Tijucas para o ano letivo de 2022; e Portaria nº 379/2022 que estabelece as diretrizes para matrícula em tempo integral na Educação Infantil (Centros de Educação Infantil) e ampliação do período parcial para integral das crianças na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Tijucas para o ano letivo de 2022.

Para organização desse olhar macro sobre os documentos oficiais e a prática social, foram adotados os seguintes procedimentos: a) acessar os documentos oficiais; b) realizar uma leitura flutuante desses documentos; c) (re)organizar esses documentos e construir categorias de análise; d) realizar uma leitura atenta e cuidadosa dos documentos; e) analisar e explorar o conteúdo dos documentos.

A partir dessas ações e reflexões acerca dos documentos, foram construídas duas categorias de análise: 1) garantia do direito à educação infantil, no Município de Tijucas (SC).; 2) Qualidade do atendimento à Educação, no Município de Tijucas (SC).

Para o desenvolvimento da reflexão analítica, partiu-se da concepção de que a realidade é contraditória e que esse movimento necessita ser considerado, no processo de análise. Para tanto, fez-se uso dos pressupostos teórico-metodológicos do materialismo histórico dialético.

A base filosófica do Materialismo Histórico-Dialético dá subsídios para a condução de uma pesquisa pautada no rigor científico, tendo em vista sua qualidade e função social. A Dialética, para Konder (2004, p. 8), pode ser entendida como o “[...] modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação”. De origem grega, “[...] aos poucos passou a ser a arte de, no diálogo, demonstrar uma tese por meio de uma argumentação capaz de definir e distinguir claramente os conceitos envolvidos na discussão”. (KONDER, 2004, p. 07-08).

Segundo esse método, na base da elaboração teórica de uma pesquisa, deve-se articular Materialismo, porque, para Marx, a Dialética parte do concreto para o abstrato, considerando a contradição no mundo material, no mundo capitalista; Histórico, porque busca, na história, as “determinações mais simples”; e Dialético, como uma forma de pensar a realidade, que está em constante transformação.

Considerando, então, essa abordagem de análise, buscou-se refletir sobre a garantia do direito à educação infantil, no Município de Tijucas/SC, a partir de uma compreensão histórica da educação infantil. Sabe-se que, para compreender a educação infantil hoje, é importante o conhecimento de toda a sua trajetória, uma vez que isso reverbera nas ações que são realizadas. E, neste caso, permite uma compreensão da realidade do Município de Tijucas (SC). Entender o macro também colabora para que se possa tecer considerações sobre as contradições que estão postas, no cenário investigado, o preconizado na legislação e o realizado.

Face ao exposto, pode-se afirmar que esta dissertação “Educação infantil: que direito é esse? (Im)possibilidades do direito à Educação no Município de Tijucas/SC, apresenta uma problemática original, trazendo novas contribuições, no que diz

respeito ao direito à educação infantil, conforme preconiza a Constituição Federal⁴ e, principalmente, como esse direito tem se materializado na educação pública, no Município de Tijucas (SC).

Esta pesquisa está estruturada em seis capítulos. O primeiro capítulo apresenta a introdução.

No segundo capítulo, discorre-se sobre alguns estudos que versam acerca do que se tem produzido em relação à temática investigada. O terceiro capítulo apresenta o conceito de criança, como sujeito histórico e social de direitos, bem como o conceito de infância(s), segundo Sarmiento e Pinto (1997), Arroyo (1994), Kuhlmann (1998) e Ariès (1986).

O quarto capítulo versa sobre a educação, no cenário brasileiro. Iniciando com uma reflexão breve sobre o modo como a educação é marcada nas Constituições brasileiras⁵. Primeiramente, com a Constituição do Brasil Império, 1824; Constituição de 1891, Brasil República; Constituição de 1934, Segunda República; Constituição de 1937, Estado Novo; Constituição de 1946; Constituição de 1967, Regime Militar; e a Constituição de 1988. Finalizando com uma discussão sobre os marcos legais da trajetória da educação infantil constituída no Brasil, mediante o entrelaçamento da ideia de autores como Saviani (1997, 2008, 2019, 2020) e os discursos apresentados nas leis e documentos que tratam do direito à educação infantil.

O quinto capítulo apresenta o contexto da análise, o Município de Tijucas/SC, a apresentação dos dados e a análise a partir de duas categorias: 1) Educação no Município de Tijucas (SC): um olhar para os documentos oficiais; 2) Qualidade do atendimento à Educação no Município de Tijucas (SC).

Por último, o sexto capítulo traz as considerações finais.

⁴ Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)". (BRASIL, 1988).

⁵ Apresentam-se algumas notas que mostram como essa temática, ao longo da história, estava posta nas Constituições Federais do Brasil.

2 PRODUÇÃO CIENTÍFICA EXISTENTE SOBRE O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL

Para a realização desta pesquisa, fez-se uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações da (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), dado que esses canais, de acordo com Ferreira (2002, p. 261),

[...] permitem o rastreamento do já construído, orientam o leitor na pesquisa bibliográfica de produção de uma certa área. Eles podem ser consultados em ordem alfabética por assuntos, por temas, por autores, por datas, por áreas. [...] com a possibilidade de divulgação ampla, atingindo lugares fora da própria universidade produtora, atingindo maior número de leitores, surgem novas relações de produção e de consumo.

Para essa busca, inicialmente, foram utilizados os descritores: educação infantil, legislação e critérios para atendimento. A Tabela 1, abaixo, sintetiza os resultados dessa busca.

Tabela 1 – Demonstrativo da busca com os descritores educação infantil, legislação e critérios para atendimento

Plataformas	Descritores	Local e data de acesso	Resultados
(CAPES) Catálogo de Teses e Dissertações	Educação infantil. Legislação. Critérios para atendimento.	Disponível em: https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/ . Acesso em: 10 jan. 2023.	193.392 (teses) 590.618 (dissertações)
(BDTD) Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações		Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=Educa%C3%A7%C3%A3o+Infantil.+Legisla%C3%A7%C3%A3o.+Crit%C3%A9rios+para+atendimento.+&type=AllFields . Acesso em: 10 jan. 2023.	3 (teses) 10 (dissertações)
Total			864.509

Fonte: elaboração da autora (2023).

Como se pode observar na Tabela 1, foram encontradas 864.509 pesquisas (193.392 teses e 590.618 dissertações). Importante destacar que, na plataforma Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, aparecem anteriores à criação da

plataforma Sucupira, apenas publicações até 2012, ou seja, não houve publicação com esses descritores, nos últimos dez anos.

Já na BDTD, conforme exposto na Tabela 1, foram 13 publicações (três teses e dez dissertações) encontradas, sendo que ao adotar como critério “publicações recentes”, especificamente nos últimos 5 (cinco) anos, o número de trabalho caiu para 3 publicações. As duas primeiras se repetiam como: “Arranjos e estratégias para o cumprimento da Emenda Constitucional 59/2009: estudo do Município de Campo Grande – MS” de 2018 de autoria de Ana Paula Oliveira dos Santos e a terceira de Katia Cilene da Costa, intitulada “A temática da cultura africana e afro-brasileira nas caixas de leitura do PNAIC de 2021”. Em uma outra busca, sem filtro de data, a pesquisa, cuja temática se correlacionou com este trabalho, foi “A ambiguidade no reconhecimento do direito à educação infantil: o acesso universal em debate”, da autora Gabriela Augusto Vicente, publicada em 2012.

Posto isso, devido ao baixo número de trabalhos acadêmicos encontrados com os critérios estabelecidos acima, decidiu-se realizar uma terceira busca, agora, utilizando como descritor “Direito à educação infantil” (vide Quadro 1).

Foram utilizadas, na plataforma Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, como refinamento de busca, dissertações a partir da Área Conhecimento, Área Avaliação, Área Concentração e Nome Programa: Educação, dos últimos cinco anos, apareceram nove publicações, elencadas a seguir:

Quadro 1 – Dissertações publicadas na plataforma da CAPES Catálogo de Teses e Dissertações

(Continua)

	Autor	Título	Palavras-chave	Ano	Instituição
1	ARBIGAUS, Joelma de Souza.	Gestão da educação infantil: a atuação dos conselhos dos centros municipais de educação infantil de Curitiba no processo de priorização de vagas das crianças de 0 a 3 anos.	Educação Infantil. Direito à educação infantil. Conselho escolar. Gestão de vagas. Políticas Educacionais	2018	Universidade Federal do Paraná (UFPR)
2	SCHMIDT, Katia Cristina Sommer.	Atuação do Tribunal de Contas do Estado do Paraná na fiscalização da “meta 1” do Plano Nacional de Educação (2014-2024): implicações para a política educacional	Tribunal de Contas. Políticas educacionais. Educação Infantil. Plano Nacional de Educação.	2019	Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Fonte: elaboração da autora (2023).

Quadro 1 – Dissertações publicadas na plataforma da CAPES Catálogo de Teses e Dissertações

(Conclusão)

	Autor	Título	Palavras-chave	Ano	Instituição
3	ROSA, Mariana Silveira dos Santos.	Direito à educação infantil e divisão sexual do trabalho: situação da mulher trabalhadora na sociedade capitalista	Educação infantil. Classe trabalhadora. Divisão sexual do trabalho.	2019	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense
4	ALVES, Lais Hilário.	O direito à educação infantil em Uberlândia: análise das estratégias do plano municipal de educação (2015 – 2025)	Plano Municipal de Educação de Uberlândia. Plano Nacional de Educação. Direito à Educação Infantil.	2021	Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
5	BRUNO, Dhaiene de Jesus dos Reis.	O desafio de ampliar o acesso à educação infantil garantindo condições de qualidade: uma análise a partir da capacidade financeira dos municípios do primeiro anel metropolitano de Curitiba	Direito à educação. Educação Infantil. Condições de qualidade. Financiamento da educação. Políticas educacionais.	2020	Universidade Federal do Paraná (UFPR)
6	GONÇALVES, Aline de Barros Vidal.	Judicialização da creche e o argumento da escassez de recursos: uma análise do fenômeno no Município de Londrina/PR	Direito à educação. Educação Infantil. Judicialização. Reserva do Possível. Políticas educacionais.	2021	Universidade Federal do Paraná (UFPR)
7	SA, Elionaira Vieira de.	O direito à educação infantil no Estado do Piauí: configuração no contexto dos planos de educação.	Política Educacional. Direito à Educação Infantil. Plano Nacional de Educação. Planos Municipais.	2021	Fundação Universidade Federal do Piauí
8	MACEDO, Roseane Rodrigues de.	A garantia do direito à educação infantil na unidade acadêmica de educação infantil/UFCG, a partir da resolução CNE/CEB nº 1/2011 (2011-2016)	Educação Infantil nas Universidades Federais. Direito à educação. Resolução CNE/CEB nº 1/2011.	2018	Universidade Federal de Campina Grande
9	SILVA, Elis Regina Garcia da.	Uma análise da judicialização da educação superior no âmbito da Universidade Federal de Uberlândia a partir de sua expansão em 2006	Direito à Educação. Políticas Públicas. Políticas Educacionais para o Ensino Superior. Judicialização da Educação.	2021	Universidade Federal de Uberlândia

Fonte: elaboração da autora (2023).

Torna-se importante apresentar alguns dados das pesquisas (dissertações) acima relacionadas, na medida em que elas se distanciam do que se propõe com este estudo, *i.e.*, fazer uma análise de como o direito à educação infantil materializa-se na educação pública, no Município de Tijucas (SC).

Nas seções seguintes, discorre-se sobre objetivos, caminhos metodológicos e principais resultados dessas dissertações.

2.1 BASE DE DADOS DA BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA (DISSERTAÇÕES)

Como mencionado, na base de dados da BDTD, a pesquisa que mais se aproximava deste trabalho foi “A ambiguidade no reconhecimento do direito à educação infantil: o acesso universal em debate” de autoria de Gabriela Augusto Vicente, de 2012.

Vicente (2012, p. 29), em sua pesquisa, cujo tema é o acesso ao direito à educação infantil, estabelece como objeto de estudo “[...] analisar a ambiguidade no reconhecimento do direito à educação infantil tendo em vista a sua garantia como direito universal à educação”.

Elenca como objetivos específicos:

[...] identificar os parâmetros jurídico-políticos do processo de institucionalização da nova Política de Educação Infantil que reconhece o direito universal da educação infantil; identificar as instituições de atendimento existentes no município de Florianópolis, bem como seu caráter; analisar se existem vagas para todas as crianças ou existem critérios de seleção para ter acesso a uma vaga e identificar a existência de mecanismos legais de garantia da vaga nas instituições de educação infantil. (VICENTE, 2012, p. 29).

A autora supracitada considera a educação infantil a primeira etapa da Educação Básica, mesmo não sendo obrigatória “[...] com exceção da pré-escola, que com a Emenda Constitucional nº 59/2009 passa a ser obrigatória”. (VICENTE, 2012, p. 25).

Há de se destacar que a educação infantil “[...] se constituiu ao longo da luta pelo reconhecimento da educação como um direito social, como um direito da criança, opção da família e dever do Estado”. (VICENTE, 2012, p. 25).

Em seu estudo, Vicente (2012, p 27) organizou os seguintes itens de análise:

Quais os parâmetros jurídico-políticos do processo de institucionalização da nova Política de Educação Infantil que reconhece o direito universal da educação infantil?

O atendimento nas creches e pré-escolas é um direito das crianças ou das mães/pais trabalhadores?

Existem vagas para todas as crianças ou existem critérios de seleção para ter acesso a uma vaga?

Os critérios de seleção contemplam a perspectiva de direito universal à educação infantil?

Existe algum mecanismo legal de garantia da vaga nas instituições de educação infantil?

Para a autora:

[...] A educação infantil tem mais de um século de história, como cuidado e educação extradomiciliar, portanto, não é uma história recente. No entanto, inicialmente, a educação infantil, em especial nos referimos aqui às creches, foram pensadas e organizadas com ênfase na Assistência Social, não sendo vinculadas à estrutura da Educação e desta forma assumindo configurações adversas das que encontramos atualmente. (VICENTE, 2012, p. 25).

Ao final da pesquisa, Vicente (2012) conclui que, de acordo com os dispositivos legais, a educação infantil é um direito universal. No entanto, há muitas dificuldades para o reconhecimento desse direito. Cotidianamente, pode-se observar que ainda não se faz presente na vida das pessoas.

2.2 BASE DE DADOS CAPES (DISSERTAÇÕES)

Na base de dados da CAPES, foram encontradas nove dissertações que são apresentadas a seguir.

(1) A dissertação de Joelma de Souza Arbigauss de 2018, intitulada “Gestão da educação infantil: A atuação dos Conselhos dos Centros Municipais de Educação Infantil de Curitiba no processo de priorização de vagas das crianças de 0 a 3 anos” (vide Quadro 1), trouxe como tema central a gestão da educação infantil. A pesquisa teve como objetivo “[...] analisar a atuação dos conselhos dos CMEIs (Centros Municipais de Educação Infantil) de Curitiba, no processo de priorização das vagas das crianças de 0 a 3 anos”. (ARBIGAUS, 2018, p. 18).

Para compreender a atuação dos conselhos, a autora baseou-se nas concepções tratadas nos cadernos do Programa de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (2004) do MEC e em trabalhos sobre os Conselhos Escolares, conforme Pinto (1994), Souza (2009) e Wendler (2012). Para esses autores (*apud* ARBIGAUS,

2018), o conselho é um espaço de diálogo e, sendo assim, espaço para a participação democrática para todos que formam a comunidade escolar. Arbigaus (2018) categorizou os conselheiros dos CMEIs como representantes dos segmentos do Estado e representantes da sociedade civil.

Como o processo de priorização das vagas e das matrículas é responsabilidade designada aos conselhos e diretoras dos CMEIs, o conceito de gestão escolar adotado por Arbigaus (2018) é o mesmo que Souza (2012) estabelece: um processo político.

A autora referenciada utilizou, em sua pesquisa,

[...] questionário, observações das reuniões dos conselhos, análise das transcrições das falas e análise documental. O questionário teve como objetivo conhecer o perfil das diretoras de CMEIs e a forma como organizam o trabalho cotidiano e a gestão da unidade. O questionário foi enviado às 206 unidades em funcionamento no município em 2016 e a observação das reuniões de priorização de vagas dos conselhos de três CMEIs ocorreu no início de 2017, perfazendo um total de quatro reuniões. (ARBIGAUS, 2018, p. 7).

Como resultado de sua pesquisa, Arbigaus (2018) aponta que os agentes representantes do Estado são os que decidem quais crianças serão matriculadas. Os primeiros agentes que atuam nas decisões, nesse processo de matrícula, são as diretoras. Elas sistematizam as análises dos cadastros e criam critérios de priorização. Há três grupos, englobando as decisões: a) decisões que se baseiam no direito da criança ou no direito das famílias; decisões com base no critério de risco social e pessoal, normatizado; e c) decisões cujo foco é tornar “as crianças visíveis ou invisíveis” para o direito à educação infantil.

As orientações das secretarias de educação influenciam significadamente na atuação dos conselhos. O que acaba transformando os conselhos, que deveria ser para a participação democrática, em ambiente cartorário da administração municipal. Isso demonstra “[...] que interessa ao governo utilizar a técnica da burocracia para decidir quais crianças são ou não matriculadas, como forma de dividir o ônus de não garantir o direito à educação infantil de todas as crianças sem distinção”. (ARBIGAUS, 2018, p. 7).

(2) Katia Cristina Sommer Schmidt, em sua dissertação, cujo título é “Atuação do Tribunal de Contas do Estado do Paraná na fiscalização da “Meta 1” do Plano

Nacional de Educação (2014-2024): implicações para a política educacional de 2019”, teve por objetivo geral:

[...] analisar a atuação do TCE-PR (Tribunal de Contas do Estado do Paraná), na fiscalização da política educacional, o qual verificou por meio das auditorias de cumprimento do PNE (2014-2024), em específico da 'Meta 1', que se refere ao direito à Educação Infantil. (SCHMIDT, 2019, p. 24).

Schmidt (2019) analisou os Relatórios Gerais e Específicos das auditorias do (TCE-PR) dos anos de 2015, 2016 e 2017.

Foram elencados os objetivos específicos, seguintes:

a) compreender o contexto de atuação do TC como órgão de controle do Estado; b) analisar as atribuições do TC e seu papel na garantia do direito à educação; e c) identificar e analisar os limites e as possibilidades da atuação do TCE-PR na fiscalização da “Meta 1” do PNE”. (SCHMIDT, 2019, p. 24).

Foi interesse da pesquisadora tratar do tema “direito à educação”, em virtude da realidade da educação brasileira que, infelizmente, ainda há uma constante violação dos direitos da criança, principalmente, no acesso à educação infantil pública, gratuita e de qualidade, conforme preconiza as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI).

Ainda, convém apontar que, segundo a autora, a atuação do TC na área educacional é um campo pouco explorado por pesquisadores. (SCHMIDT, 2019).

O estudo desenvolvido por Schmidt (2019) foi do tipo qualitativo. Quanto aos procedimentos de coleta de dados, trata-se de pesquisas bibliográfica e documental. Também foi utilizada a entrevista, para coleta dos dados. Foram analisados documentos do TCE-PR, da Atricon,

[...] como a Resolução nº 03/2015, que aprova as diretrizes de controle externo relacionadas à temática educação; o Acordo de Cooperação Técnica e Operacional, que prevê a realização de ações conjuntas relativas à implementação do PNE (ATRICON et al., 2016); e o Relatório Final do Grupo de Trabalho da Atricon -IRB (2016a), que contém recomendações aos TCs sobre o acompanhamento do PNE. (SCHMIDT, 2019, p. 25).

Esses documentos organizados pelo TCE-PR apresentaram a situação de 80 municípios fiscalizados, em relação à meta 1, sistematizados em “achados de auditoria”. Esses documentos sistematizados foram utilizados para subsidiar a redação de recomendações aos municípios.

Os resultados dessa pesquisa evidenciam o papel de ator de políticas públicas que vem sendo desempenhado pelo TCE-PR na implementação da política em âmbito municipal.

Schmidt (2019, p. 172) conclui que a atuação do TCE-PR, na função de órgão fiscalizador do cumprimento do PNE, ainda recente, “[...] vai além da preocupação com a execução e a lisura orçamentária. [...] o TC não tem atuado apenas na avaliação de políticas, mas na definição de sua agenda em âmbito municipal [...]”.

(3) Em sua pesquisa “Direito à educação infantil e divisão sexual do trabalho: situação da mulher trabalhadora na sociedade capitalista”, datada de 2021, Mariana Silveira dos Santos Rosa faz uma análise, a partir de fontes bibliográficas que adotam a abordagem marxista. A autora considera fundamental essa abordagem para a compreensão da totalidade e da materialidade de questões apresentadas em seu trabalho. (ROSA, 2021).

Foi objetivo da pesquisa de Rosa (2021, p. 27) fazer uma análise de políticas públicas que se relacionem com o “[...] acesso de crianças da classe trabalhadora à educação infantil pública e gratuita e seus impactos na situação de trabalho das mulheres responsáveis por crianças matriculadas em três unidades públicas municipais de Florianópolis (SC)”. Os dados coletados pela autora foram referentes ao ano letivo de 2020. Por sua vez, esse objetivo desdobrou-se nos seguintes objetivos específicos:

[...] problematizar documentos oficiais vigentes relacionados ao oferecimento de vagas na educação infantil; discutir como o direito das crianças à educação infantil se relaciona com as necessidades das famílias trabalhadoras; compreender como a inserção social e econômica da mulher no mercado de trabalho se relaciona à disponibilidade de vagas na rede pública municipal de ensino de Florianópolis; analisar elementos de política social em torno das políticas públicas relacionadas à Educação Infantil e seus impactos para as mulheres; e discutir questões relacionadas às necessidades das mulheres trabalhadoras a partir do trabalho como categoria de análise. (ROSA, 2021, p. 27).

Para a realização de sua pesquisa, a autora delimitou como *locus* a região do Norte da Ilha. É uma região com maior número de Núcleo de Educação Infantil Municipal (NEIM) e de crianças atendidas pela Rede Municipal de Educação Infantil. Pesquisa com abordagem quali-quantitativa, bibliográfica e documental. Utilizou questionários semiestruturados, que foram distribuídos às famílias de crianças que

estavam matriculadas, em três NEIMs e que aceitaram participar da pesquisa. (ROSA, 2021).

O questionário foi enviado pelo *WhatsApp* e respondido por 139 mulheres cujos filhos correspondem a 18% do total de crianças matriculadas nos três núcleos. As mulheres respondentes têm idade entre 20 e 48 anos. (ROSA, 2021).

É importante destacar que Rosa (2021), nas considerações finais, deixa evidente o papel exercido pelo Estado como “instrumento de dominação de classe”, no momento em que elabora políticas educacionais para a educação infantil. Com essas políticas,

[...] o Estado legitima a exclusão de parte das crianças da classe trabalhadora — por meio da criação de critérios de seleção que não garantem a universalidade da oferta de vagas —, atuando também como instrumento de opressão contra as mulheres. (ROSA, 2021, p. 173).

A autora identificou carência de vagas que são disponibilizadas pelo Estado, nesses Núcleos de Educação Infantil Municipal. Isso torna-se um fator para que se intensifique “[...] a exploração da classe trabalhadora, por meio da precarização do trabalho, do desemprego e do rebaixamento de salários, que afetam principalmente as mulheres da classe trabalhadora”. (ROSA, 2021, p. 174).

Com sua pesquisa, Rosa (2021) pôde compreender a situação da classe trabalhadora, a condição da mulher na sociedade dividida em classes e a divisão sexual do trabalho, a elaboração de políticas para a educação infantil do Estado que barra “[...] o acesso a todas as crianças da classe trabalhadora à educação infantil pública e gratuita, agem no sentido de reproduzir a exploração no sistema capitalista”. (ROSA, 2021, p. 10).

(4) A dissertação de Laís Hilário Alves de 2021, intitulada “O direito à educação infantil em Uberlândia: análise das Estratégias do Plano Municipal de Educação (2015 – 2025)”, teve como objetivo “[...] analisar o PME do município de Uberlândia/ MG e sua interface com o PNE, no que refere à educação infantil e às metas e estratégias propostas, com vistas à garantia e efetivação do direito à educação nessa etapa da educação básica”.

Esse estudo utilizou como metodologia as pesquisas bibliográfica e documental, com abordagem qualitativa. Para a pesquisa documental, a autora dispôs dos documentos:

[...] as Constituições Federais Brasileiras; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (nº 9394/96); o Plano Nacional de Educação (nº 13,005/2014); o Plano Municipal de Educação de Uberlândia (12.209/2015); Decretos Municipais; Documento Referência PME; atas de reuniões; os relatórios de monitoramento do PNE de 2016, 2018 e 2020; os relatórios de monitoramento do PME de 2017 e 2019 [...]. (ALVES, 2021, p. 36).

Como resultados de sua análise, Alves (2021) assevera que o direito à educação vem se aprimorando, como também a garantia da educação infantil, com dispositivos legais e jurídicos. Contudo, a autora destacou que encontrou limites e desafios, no que se refere à implementação de financiamento público adequado. E, principalmente, verificou que o município analisado não tem um Sistema Municipal de Ensino, subordinando-se ao Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais, descumprindo, desta forma, a meta 1.

Outro dado preocupante, citado pela autora, diz respeito ao próprio sistema capitalista, com políticas neoliberais que, conquanto a educação seja garantida na Constituição/1988, como um direito social,

[...] está sendo transformada em mercadoria, condição necessária à lógica do capital, iniciando um processo que coloca a escola a caminho de uma privatização total, inserindo-a no livre mercado e nas formas de controle político e ideológicos ditados pelas mantenedoras privadas, retirando-as do controle público. (ALVES, 2021, p. 197).

A educação infantil, em consonância com a autora citada, também está se transformando em mercadoria, em transações entre Governo e setor privado. Acrescenta que essas parcerias têm como objetivo encontrar “[...] ‘soluções’ para o fim das filas de espera e para cumprimento das metas dos Planos de educação”. (ALVES, 2021, p. 197).

Para Alves (2021, p. 197), “[...] o que está ocorrendo é a ascensão da privatização, caracterizando modelos do que se quer para a educação e para os demais direitos sociais, com a intenção de destruir o sistema público de educação”.

(5) A dissertação realizada por Dhaiene de Jesus dos Reis Bruno, com o título “O Desafio de ampliar o acesso à educação infantil garantindo condições de qualidade: uma análise a partir da capacidade financeira dos municípios do primeiro anel metropolitano de Curitiba (2020)”, apresenta como objetivo geral: “[...] analisar o acesso à educação infantil de crianças de 0 a 5 anos nos municípios do PAMC após a aprovação da EC 59/2009, comparando dados de acesso com dados financeiros e condições de entrega”. (BRUNO, 2020, p. 22).

Para a sua pesquisa, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

[...] analisar o contexto dos custos de financiamento e capacitação dos recursos disponibilizados aos municípios do PAMC; contextualização do acesso à educação infantil após a aprovação da EC nº 59/2009 nos municípios selecionados; analisar as condições de qualidade em relação à expansão da oferta de educação infantil nos municípios do PAMC; estabelecer possíveis comparações entre financiamento, acesso e condições de qualidade na oferta da educação pré-escolar nos municípios analisados. (BRUNO, 2020, p. 22).

Quanto à metodologia, a autora utilizou uma pesquisa de abordagem quantitativa e indicadores a fim de permitir “[...] analisar o contexto do financiamento, do acesso e das condições de oferta da educação infantil”. (BRUNO, 2020, p. 23).

Os resultados de sua pesquisa indicaram que municípios com maiores capacidades financeiras têm relação forte com o gasto aluno/ano. Ainda, independentemente de possuírem recursos, os municípios são extremamente “[...] dependentes das transferências recebidas do FUNDEB para compor suas receitas destinadas à educação”. (BRUNO, 2020, p. 184).

Sobre a composição da receita potencial para a educação, Bruno (2020, p. 184) pôde perceber a desigualdade entre os municípios acerca da “[...] disponibilidade de recursos destinados à educação, a análise do gasto aluno/ano da Educação Básica permitiu identificar que esta desigualdade se estende também nos valores gastos pelos municípios”.

E, ainda, nos municípios analisados por Bruno (2020), houve um aumento de matrículas, nos Centros de Educação Infantil, mesmo depois da EC nº 59/2009 e, em quantidade e proporção menor que nas pré-escolas. É importante mencionar que, nesses municípios, não foram realizados convênios com a rede privada. Todavia, houve muitas matrículas em instituições privadas, principalmente em Centros de Educação Infantil, nos municípios com maiores capacidades financeiras.

(6) A dissertação de Aline de Barros Vidal Gonçalves, de 2021, intitulada “Judicialização da creche e o argumento da escassez de recursos: uma análise do fenômeno no Município de Londrina/PR” apresenta como objetivo fazer uma análise, “[...] a partir do processo judicial de suspensão de liminar com alegação de escassez de recursos ocorrida no estado do Paraná, as implicações para a jurisprudência do estado e para a judicialização da creche no município de Londrina”. (GONÇALVES, 2021, p. 21).

A metodologia utilizada pela autora foi de abordagem qualitativa, enfocando a análise documental, as ações, constituindo a jurisprudência no Estado do Paraná, também ação de suspensão de liminar e seus pedidos de aditamento, entre 2005 e 2019 do Município de Londrina.

Foram utilizados como instrumentos: análise documental das ações prolatadas pelo TJ-PR, entrevistas e análise descritiva de dados quantitativos referentes à oferta educacional, obtidos pelo Censo Escolar e à capacidade orçamentária do Município de Londrina.

Acerca dos dados do contexto de oferta, do financiamento e da judicialização, a autora verificou que, em Centros de Educação Infantil, houve um aumento de 103,3%, no período de 2008 a 2019. Entretanto, Gonçalves (2021, p. 127) traz um dado preocupante, concernente à proporcionalidade do atendimento entre setor público e privado. “O setor público é responsável por apenas 21,3% da oferta da creche, enquanto que o setor privado responde pelos 78,7% restantes, com a maioria das matrículas ofertadas pela via do convênio com instituições sem fins lucrativos”.

Para essa autora, essas instituições conveniadas não têm a mesma qualidade de atendimento da rede pública, porque o valor repassado a elas, “[...] via de regra, é menor do que o valor investido na rede própria”. (GONÇALVES, 2021, p. 128).

Diferentemente do Centro de Educação Infantil, na pré-escola, houve um crescimento de 2,03%, no período de 2008 a 2019. Em contrapartida, a oferta na rede pública cresceu 64,27% e, no atendimento por convênio, houve uma queda -72,71%. Isso confirma a previsão “[...] de que a creche poderia ser colocada em segundo plano, dada a obrigatoriedade da pré-escola, se confirmam, pois ao passo que o poder público ampliou a oferta pública na pré-escola, na creche o cenário é totalmente o oposto”. (GONÇALVES, 2021, p. 128). Acrescenta, ainda, que os dados de judicialização no Município de Londrina somaram um total de 881 decisões entre 2014 e 2018, 10 dessas decisões não foram julgadas e 91 tratavam de questões processuais. A autora analisou 780 das decisões restantes, uma coletiva e as demais individuais, concluindo que:

[...] há efeitos diretos e indiretos do processo de suspensão de liminar para a jurisprudência do TJ-PR e para a judicialização da creche em Londrina. Com relação à jurisprudência, há o efeito indireto interno de que o TJ-PR, em 2019, discutiu mais a respeito das implicações das suspensões do que propriamente a respeito do mérito do direito. (GONÇALVES, 2021, p. 129).

Gonçalves (2021) considerou importante a análise da judicialização da educação e seus efeitos, uma vez que os órgãos do Sistema de Justiça tornaram-se fundamentais nas fases de formulação e implementação de políticas públicas.

(7) Elionaira Vieira de Sá (2021), em sua dissertação, cujo título é “O direito à educação infantil no Estado do Piauí: configuração no contexto dos planos de educação” objetivou: analisar a configuração do atendimento à educação infantil nos municípios piauienses após a aprovação do PNE pela Lei n.º 13.005/2014.

A autora também estabeleceu alguns objetivos específicos, quais sejam:

examinar a conformidade entre o disposto no Plano Nacional de Educação (PNE) e Planos Estaduais de Educação (PEEs) e Planos Municipais de Educação (PMEs), no que se refere à meta de atendimento para a educação infantil; analisar a evolução do atendimento em creches e pré-escolas no estado do Piauí após a aprovação do Plano Nacional de Educação; identificar os desafios que os municípios piauienses terão de enfrentar para alcançar a meta de atendimento à educação infantil até o final do decênio. (SÁ, 2021, p. 21-22).

A sua pesquisa caracterizou-se como um estudo documental, com abordagem quantiquantitativa. O estudo ainda apresenta uma análise sistemática a partir dos dados do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) concernentes às matrículas das crianças de zero a cinco anos de idade e à quantidade de escolas para essa faixa etária nos municípios piauienses. Esses dados foram do período de 2015 a 2019.

Os resultados do estudo de Sá (2021) evidenciaram que, no Estado do Piauí, as metas para a educação infantil, determinadas no PNE, não foram alcançadas. Também ficou confirmada “[...] a enorme desigualdade no atendimento educacional para esta etapa entre os municípios, sendo necessário avançar para que se assegure o direito das famílias e das crianças à educação infantil”. (SÁ, 2021, p. 123).

Metade dos municípios piauienses, a partir da análise dos dados, tem uma taxa líquida de atendimentos nos Centros de Educação Infantil inferior a 30%. Torna-se, conseqüentemente, um grande desafio aos gestores municipais, para atingir a Meta de, pelo menos, 50% de atendimento de crianças na faixa de zero a três anos de idade em 2024. (SÁ, 2021).

A autora considera, ainda, que, pelo contexto atual brasileiro, é preciso que se assegure o direito das famílias e das crianças à educação infantil.

(8) Roseane Rodrigues de Macedo (2018), em sua dissertação “A garantia do direito à educação infantil na unidade acadêmica de educação infantil/UFCG, a partir

da Resolução CNE/CEB nº 1/2011 (2011-2016)”, tem como objetivo fazer uma investigação sobre mudanças que ocorreram “[...] na garantia do direito à Educação Infantil na UAEI/UFCG a partir da homologação da Resolução CNE/CEB nº 1, de 10 de março de 2011, tendo como referência as políticas nacionais para esta etapa da educação básica adotadas no país”. (MACEDO, 2018, p. 22).

Segundo Macedo (2018, p. 15), esse estudo trata do momento em que se aprovou, formalmente, em 2011 até o ano de 2016, “[...] o princípio da universalidade do acesso, uma das determinações definidas por esta Resolução, se efetivou, conforme a pesquisa, na UAEI/UFCG”.

Essa pesquisa utilizou como recursos metodológicos: pesquisa bibliográfica; levantamento; e análise de documentos. Os instrumentos utilizados foram entrevistas semiestruturadas, aplicadas a 11 profissionais que atuavam ou atuam na UEI da UFCG.

A pesquisa de Macedo (2018, p. 20) está fundamentada no entendimento de que:

[...] as políticas para a educação infantil estão ancoradas na educação como política pública e como política social. Para compreender o caráter de tais políticas, é indispensável discutir o caráter das políticas sociais na sociedade capitalista como resultantes de disputas e lutas entre as classes sociais para a garantia de direito.

Com a aprovação da Resolução CNE/CEB nº 1/2011, a Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI) iniciou as alterações nos critérios de acesso à oferta de vagas, a fim de se adequar ao princípio de universalidade do acesso. O art. 1º dessa Resolução dispõe que as UEI devem “[...] oferecer igualdade de condições para o acesso e a permanência de todas as crianças na faixa-etária que se propõem a atender”. (BRASIL, 2011, *apud* MACEDO, 2018, p. 109).

Para Macedo (2018, p. 111), a garantia da universalidade do acesso de crianças à UAEI, conforme definido na Resolução CNE/CEB nº 1/2011, só foi implementada, legalmente, a partir do ano de 2016, “[...] ampliando o direito à comunidade campinense pleitear uma vaga em uma Instituição que, embora pública, tinha acesso restrito”.

No entanto, segundo a autora, existe, ainda, um grande abismo que “[...] separa a proclamação do direito à educação infantil, definido na Constituição Federal de

1988, e o princípio da universalidade do acesso à educação infantil nas UEI/IFES, a partir da Resolução CNE/CEB nº 1/2011". (MACEDO, 2018, p. 111).

Ainda, afirma Macedo (2018, p. 111) que, com a implementação dessa Resolução, em 2016, na unidade acadêmica de educação infantil, "[...] passaram a pleitear as vagas disponibilizadas crianças pertencentes à comunidade campinense". A universidade se depara com "[...] limitações à garantia dessa oferta, devido ao número de vagas ofertadas *versus* a quantidade de crianças inscritas para o sorteio".

Cabe mencionar que essa precarização de oferta de vagas advém da própria Resolução CNE/CEB nº 1/2011 que determina a universalização, com isso amplia o acesso à comunidade, todavia, "[...] impõe limites graves à garantia desse direito quando não confere os recursos indispensáveis para isso". (MACEDO, 2018, p. 121).

(9) A dissertação de Elis Regina Garcia da Silva, de 2021, "Uma análise da judicialização da educação superior no âmbito da Universidade Federal de Uberlândia a partir de sua expansão em 2006", apresenta como objetivo geral "[...] investigar e compreender a ocorrência da judicialização no âmbito da Universidade Federal de Uberlândia a partir de sua expansão". (SILVA, 2021, p. 21).

Para o desenvolvimento de sua pesquisa, Silva (2021) utilizou as pesquisas documental e bibliográfica, com abordagem qualitativa. A autora apresenta um dado significativo sobre políticas públicas. O seu estudo expõe que o Poder Público nem sempre cumpre com a sua função alusiva ao oferecimento de políticas públicas à sociedade. Razão essa que leva os cidadãos a acionarem o Poder Judiciário a fim de terem seus direitos garantidos. Essa é uma alternativa indispensável, quando direitos educacionais não são atendidos por outros poderes.

Acerca dos processos de judicialização da educação, na Universidade Federal de Uberlândia, os dados de sua pesquisa apontaram um crescimento ao longo dos anos, havendo uma variedade de assuntos como matrícula, transferência externa, processo seletivo, sistema de cotas, diploma/certificado de conclusão de curso, trote, bolsa de estudos e reintegração do corpo discente. Também foi constatado uma grande quantidade de decisões favoráveis aos impetrantes. O tempo, em média, de duração desses processos foram em torno de 4 anos.

3 APONTAMENTOS SOBRE OS CONCEITOS DE FAMÍLIA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ABORDAGEM HISTÓRICA

Certamente, o modo como as crianças são percebidas pela sociedade afeta tanto a conquista de seus direitos quanto à sua concretização. Assim sendo, neste capítulo, apresentam-se algumas reflexões sobre criança; história da infância; e relação da família com a infância, ao longo do tempo.

Conforme destaca Kuhlmann (1998), em seu livro “Infância e educação infantil: uma abordagem histórica”, entender a história da infância, ou seja, estudar o passado é fundamental para se pensar em propostas para o futuro.

Continua o autor:

[...] o estudo do passado pode, sim, suscitar reflexões que sirvam para aqueles que trabalham com infância e a sua educação nos dias de hoje, contribuindo para a sua formação e aprimoramento profissional. É mostrar que as propostas para agora não podem ser pensadas como coelhos a se tirar magicamente da cartola, mas precisam envolver uma profunda reflexão ancorada tanto na prática quanto nos resultados das pesquisas e na produção teórica. (KUHLMANN, 1998, p. 13).

Nas seções seguintes, discorre-se sobre algumas concepções de criança e família; e a descoberta da infância e a educação infantil.

3.1 CRIANÇA E FAMÍLIA: A DESCOBERTA DA INFÂNCIA

Importa, inicialmente, trazer alguns significados de criança. No dicionário *online* Priberam, aparecem quatro entradas, mas somente a primeira pode ser aplicada nesta pesquisa: “menino ou menina no período da infância” (CRIANÇA, 2008); no dicionário Michaelis *online*, há também quatro entradas, só duas é relevante para este estudo: “ser humano no período da infância; menino ou menina” e, por extensão, “pessoa que está no limiar da vida adulta, mas que ainda é jovem”. (CRIANÇA, 2003). Nota-se uma certa vagueza nesses significados.

Os significados de criança não são unânimes e consensuais. Trata-se de um conceito instável, indeterminado. Busca-se, conseqüentemente, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a sua definição. A criança é considerada a pessoa

que tem até 12 anos de idade incompletos e os adolescentes aqueles que têm entre 12 e 18 anos, conforme consta no art. 2º. (BRASIL, 1990a).

O ECA é, no Brasil, o principal instrumento normativo, que regulamentou o art. 227⁶ da Constituição Federal. Nesse Estatuto, estão incorporados todos os avanços propostos na Convenção sobre os Direitos da Criança das Nações Unidas. Os direitos proclamados nessa Convenção foram amplamente aceitos pelos países. Diferente do ECA, nesse documento basilar, a criança é considerada como aquela que tem menos de 18 anos de idade, a não ser que, a maioridade seja alcançada antes. (CONVENÇÃO, 1990).

Cabe destacar que, em grande parte da discussão sobre essa fase da vida, a idade exata da criança não possui tanta relevância. Como pode ser verificado com o que Kuhlmann (1998) postula, que a infância tem um significado mais genérico pautado pelas transformações. Esse pesquisador destaca que “[...] o período da infância é identificado com limites etários amplos, subdivididos em fases de idades, para os quais se criaram instituições educacionais específicas”. (KUHLMANN, 1998, p. 16).

Percebe-se, nesse sentido, que uma mesma sociedade comporta variadas definições de família, criança, infância e educação. Ao longo da história, esses conceitos foram se ampliando, à medida que a sociedade também se desenvolvia cultural-político-economicamente. O processo foi ainda mais intenso, em especial, desde a década de 1960, com a revisão de conceitos fundamentais da cultura e da estrutura social.

Estudos anteriores a esse período não reconheciam a criança como um campo legítimo de estudo. Nesse novo contexto, a criança começa a ser percebida como um sujeito social e de direitos.

Eram estudos das crianças desenvolvidos somente nas áreas da medicina, da psicologia do desenvolvimento ou pedagogia. A partir da década de 90, segundo apontam Sarmiento e Pinto (1997, p. 10), os trabalhos ultrapassam esses limites encerrados nessas áreas, “[...] para considerar o fenômeno social da infância

⁶ Art. 227. 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. (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010). (BRASIL, 1988).

concebido como uma categoria social autónoma, analisável nas suas relações com a ação e a estrutura social”.

Perguntas como estas: o que é a criança? O que é ser criança? O que significa infância? Como enfatiza Cohn (2005), podem esconder uma armadilha.

Para atribuir respostas a essas questões, como pontua Cohn (2005, p. 8), “[...] precisamos nos desvencilhar das imagens preconcebidas e abordar esse universo e essa realidade tentando entender o que há neles, e não o que esperamos que nos ofereçam”, justamente porque, durante séculos, a criança não era considerada um sujeito de direito e, mesmo após muitas lutas, o olhar para a criança era somente de um futuro cidadão.

A autora ainda afirma que é preciso “[...] entender a criança e seu mundo a partir do seu próprio ponto de vista”. (COHN, 2005, p. 8).

A criança vivia à margem da família, considerada, pois, como um “vir a ser”. “Em várias esferas, do senso comum às abordagens do desenvolvimento infantil, pensa-se nelas como seres incompletos a serem formados e socializados”. (COHN, 2005, p. 10).

Para tanto, o desafio, que se colocava, era olhar para as crianças e para os bebês “[...] sob uma nova perspectiva, não os reconhecendo mais como ‘infans’ (aquele que não fala), mas como sujeitos potentes, capazes, que precisam ser valorados”. (SIMIANO, 2016, p. 25).

Arroyo (1994, p. 90) assevera que o movimento da identidade e consciência das identidades socioculturais avançou muito, apontando que cada idade tem sua própria identidade, exigindo, conseqüentemente, uma educação específica, “[...] uma realização própria e cumprimento de etapa per se, e não um preparo para outra idade”.

Ainda que não tenha sido algo abrupto e imotivado, como mencionado anteriormente, foi a partir da década de 1990 que se deu um ponto de inflexão, na história do estudo da infância, com as crianças ganhando espaço e legitimidade, vindo a se tornar, enfim, um “sujeito social”.

É preciso lembrar que:

[...] crianças existiram sempre, desde o primeiro ser humano, e a infância como construção social – a propósito da qual se construiu um conjunto de representações sociais e de crenças e para a qual se estruturaram dispositivos de socialização e controle que a instituíram como categoria social própria – existe desde os séculos XVII e XVIII. (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 11).

Marchi (2005) destaca a necessidade que houve do deslocamento de certos paradigmas e conceitos a outros, substituindo antigos modelos de pensamentos por novas abordagens, considerando a criança como ator social, de direito e ativo.

É dessa aludida evolução de conceitos e renovação paradigmática que se trata a seguir.

O percurso histórico da relação entre sociedade e criança, do sentimento de infância e família é feito com base, principalmente, na obra do historiador francês Philippe Ariès, um dos precursores que toma a arte medieval como fonte de pesquisa, resultando na sua obra “L’Enfant et la Vie Familiale sous l’Ancien Régime” (A Criança e a Vida Familiar no Antigo Regime) de 1960. No Brasil, essa obra foi traduzida de uma versão francesa, resumida, de 1973: “História social da criança e da família”. Em se tratando de infância, Ariès é considerado referência primária. Em razão disso, escolheu-se essa obra para este estudo.

No século XI, as crianças eram representadas como miniaturas de adulto. Em uma pintura francesa, cena em que São Nicolau ressuscita três crianças, elas são representadas pelo pintor em uma escala mais reduzida que os adultos, sem apresentarem diferenças de expressões ou traços. Meados do século XIII, a infância ainda era desconhecida ou não retratada pela arte medieval. Provavelmente, nesse mundo, não havia lugar para a infância. (ARIÈS, 1986).

Até o final do século XIII, “[...] não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido. Essa recusa em aceitar na arte a morfologia infantil é encontrada, aliás, na maioria das civilizações arcaicas”. (ARIÈS, 1981, p. 51).

Ariès (1986) ressalta que, nos séculos XIV e XV, os tipos medievais de crianças evoluíram, mas ainda mantendo o mesmo sentido do século XIII. No entanto, foi no século XVI que retratos de crianças sozinhas tornaram-se comuns e mais numerosos. Importante destacar que, nesse século, os retratos de famílias começaram a se organizar em torno da criança, como o centro da composição.

O período histórico denominado Renascimento (de meados do século XIV até o fim do século XVI) teve grande papel para o surgimento de sinais de reconhecimento da criança e da infância.

É o início do sentimento da família, da criança e de uma organização particular do espaço, já com variados estudos, atestando mudanças até na estrutura e

organização de moradias. Ariès (1986, p. 24-25) expõe que, no século XV, “[...] o palácio florentino modificou sua planta, seu aspecto e seu sentido [...]”. Esse espaço foi reservado para a família. “[...] a vida quotidiana passou a concentrar-se no interior de um quadrilátero rude, a salvo dos barulhos e das indiscrições da rua [...]”.

Não havia lugar, nesse período, para um entendimento específico de infância. Vale lembrar que, muito menos havia lugar para instituições escolares. A criança era tratada como se fosse adulto, com funções produtivas. As reproduções artísticas da época, conforme explicitado acima, retratavam-na como “adultos menores e mais fracos”, além de não saberem ler e escrever.

Somente em meados do século XIII que surgiram algumas representações de crianças um pouco mais próximas do sentimento moderno.

Importante ressaltar que isso não significava, conforme Heywood (2004, p. 30),

[...] que as pessoas nesse tipo de sociedade "primitiva" não estivessem cientes das diferentes etapas de desenvolvimento entre os mais novos. Havia um óbvio nivelamento de responsabilidades que as de menos idade podiam assumir: desde trabalhos menores na casa até o pastoreio e, eventualmente, um aprendizado de ofício ou um trabalho formal no campo.

Como destaca Ariès (1986, p. 52), nesse período, aparecem crianças recém-saídas da infância, representadas nas pinturas sob a forma de um anjo. Eram crianças que recebiam uma educação para ajudar nas missas, “[...] e que eram destinadas às ordens, espécies de seminaristas, numa época em que não havia seminários e em que apenas a escola latina se destinava à formação dos clérigos”.

Continua o autor que “[...] os artistas sublinhariam com afetação os traços redondos e graciosos - e um tanto efeminados - dos meninos mal saídos da infância. Já estamos longe dos adultos em escala reduzida da miniatura otoniana”. (ARIÈS, 1986, p. 52).

São exemplos desse período os anjos Botticelli e Ghirlandajo. Esse tipo de anjo adolescente era frequentemente retratado até o século XIV, quando um outro tipo de representação do que é ser criança aparece.

O segundo tipo de criança, para Ariès (1986, p. 53), representada na história da arte, seria “[...] o menino Jesus, ou Nossa Senhora menina, pois a infância aqui se ligava ao mistério da maternidade da Virgem e ao culto de Maria”. Importa lembrar que assim como as outras crianças, Jesus também era representado como uma redução do adulto.

Com a maternidade da Virgem, o sentimento de infância tenra ingressa na arte, inspirando, no século XIII, outras cenas familiares. Todavia, esses casos eram raros, permanecendo esse sentimento limitado ao menino Jesus até o século XIV, quando a arte italiana desenvolveu um outro olhar da criança.

Na fase gótica, aparece um terceiro tipo de criança, uma nova representação da criança, a criança nua. Jesus aparecia, nas representações, enrolado em cueiros, como as outras crianças. Raramente aparecia despido. Nas miniaturas de Bíblias moralizadas, as representações das crianças eram vestidas,

[...] exceto quando se tratava dos Inocentes ou das crianças mortas cujas mães seriam julgadas por Salomão. Seria a alegoria da morte e da alma que introduziria no mundo das formas a imagem da nudez infantil. [...] Na arte medieval francesa, a alma era representada por uma criancinha nua e em geral assexuada [...] o moribundo exala uma criança pela boca numa representação simbólica da partida da alma. Era assim também que se imaginava a entrada da alma no mundo, quer se tratasse de uma concepção miraculosa e sagrada – o anjo da Anunciação entrega à Virgem uma criança nua, a alma de Jesus – quer se tratasse de concepção perfeitamente natural [...]. (ARIÈS, 1986, p. 54).

Durante o século XIV e, principalmente, durante o século XV, a influência religiosa deixa de representar com maior frequência a infância de Jesus. “Uma iconografia inteiramente nova se formou assim, multiplicando cenas de crianças e procurando reunir nos mesmos conjuntos o grupo dessas crianças santas, com ou sem suas mães”. (ARIÈS, 1986, p. 55).

Pode-se afirmar que a descoberta da infância começou no século XIII, e “[...] e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se notório e significativo a partir do fim do século XVI e durante o século XVII”. (ARIÈS, 1986, p. 65).

Para Ariès (1986), até o século XVI, as crianças retratadas isoladas de seus pais eram raras. Já no início do século XVII, esses retratos tornaram-se muito numerosos, podendo-se observar que se criara o hábito de conservar através da pintura artística o aspecto fugaz da infância. Algumas dessas artes possuíam o nome e a idade da criança.

O autor suprarreferenciado aduz que as famílias queriam ter retratos de seus filhos. “Esse costume nasceu no século XVII e nunca mais desapareceu. No século XIX, a fotografia substituiu a pintura: o sentimento não mudou”. (ARIÈS, 1986, p. 61).

As representações dessas noções influenciaram na evolução dos temas da primeira infância e houve uma reorganização social, em torno da criança. Ela passa a ter lugar privilegiado, na composição da família.

Nesse momento, em concordância com Ariès (1986), a criança se torna um personagem mais frequente nas pinturas. Aparecem novas entonações; a criança com a família, a criança com outras crianças, a criança brincando ou a criança na escola.

A promoção da criança dessa época pode ser confirmada pelo uso de expressões ou jargões *bambins*; *papin*; papa; pão. Até mesmo a palavra bombom, originou-se de um jargão infantil e entrou em uso, assim como a expressão *beau comme un ange* (“belo como um anjo”). (ARIÈS, 1986).

Convém lembrar que, nessa época, em consonância com o que Ariès (1986, p. 56-57) aponta, “[...] as pessoas não se podiam apegar muito a algo que era considerado uma perda eventual”. As pessoas não pensavam na criança como já contendo a personalidade de um homem. A criança era considerada insignificante, uma vez que havia poucas chances de sobreviverem.

A indiferença quanto à infância, nos períodos medievais e moderno, redundam na postura indiferente na criação dos filhos pela família. Havia um descaso para com crianças com menos de dois anos. Os pais consideravam pouco aconselhável investirem muito tempo ou esforço nessas crianças, “pobre animal suspirante”, em razão de que existia uma grande probabilidade de morrerem. (HEYWOOD, 2004).

Ariès (1986, p. 61) afirma que,

[...] embora as condições demográficas não tenham mudado muito no século XIII ao XVIII, embora a mortalidade infantil se tenha mantido num nível muito elevado, uma nova sensibilidade atribuiu a esses seres frágeis e ameaçados uma particularidade que antes ninguém se importava em reconhecer: foi como se a consciência comum só então descobrisse que a alma da criança, também era imortal. É certo que essa importância dada à personalidade da criança se ligava a uma cristianização mais profunda dos costumes.

Esse interesse fez com que as famílias vacinassem suas crianças contra varíola e adotassem práticas de higiene a elas, “[...] provocando uma redução da mortalidade, que em parte foi compensada por um controle da natalidade cada vez mais difundido”. (ARIÈS, p 1986, p. 61).

Como se pôde depreender, as cenas da representação da criança, nessa época, tanto na literatura como na pintura “[...] são descobertas da primeira infância, do corpo, dos hábitos e da fala da criança pequena”. (ARIÈS, p 1986, p. 68).

Isso posto, foi possível também observar que houve uma evolução do entendimento da criança e da infância e, por conseguinte, na reprodução artística dessa época, nos variados aspectos da criança e da família. Nesse sentido, a sociedade e, especialmente, a família reconhecem a criança não mais como um adulto, mas na condição de criança.

Ainda, para Ariès (1986), deve-se compreender o conceito de infância como uma representação produzida socio-culturalmente.

Nessa mesma perspectiva, pontua Kuhlmann (1998, p. 30) que a infância deve ser entendida como uma condição da criança: “O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre essa fase da vida”. O autor ainda afirma que “[...] é preciso conhecer as representações da infância e considerar as crianças concretas, localizá-las como produtoras da história”. (KUHLMANN, 1998, p. 30).

3.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL: SUAS ORIGENS

Nesta seção, faz-se uma apresentação da educação infantil, considerando o cenário geral. No próximo capítulo, traz-se a educação infantil, no Brasil.

Como elucidado na seção anterior, na sociedade medieval, não havia distinção entre criança e adulto. Desde cedo, a criança tinha que trabalhar, aprender um ofício. Assim sendo, a representação da infância, em consonância Ariès (1986), aparece somente a partir do século XIII. Na França, termos para se referirem à infância tornaram-se numerosos, como os *petits*, *mayens* e *grands* (pequenos, médios e grandes).

Pode-se verificar que, no século XVII, “[...] que parecia ter desdenhado a infância, ao contrário, introduziu o uso de expressões e de locuções⁷ que permanecem até hoje na língua francesa”. (ARIÈS, 1986, p. 44).

À vista disso, pode-se afirmar que a história da educação infantil e das “[...] instituições de educação de criança pequena estão em estreita relação com as questões que dizem respeito à história da infância, da família, da população, da urbanização, do trabalho, das relações de produção”. (KUHLMANN, 1998, p. 16).

⁷ A título de exemplo, cita-se a palavra *enfant*.

Importa destacar que não é somente na história da educação infantil, mas também na história da educação em geral que se “[...] precisa levar em conta todo o período da infância, identificada aqui como condição da criança, com limites etários amplos, subdivididos em fases de idade, para as quais se criaram instituições educacionais específicas”. (KUHLMANN, 1998, p. 16).

No final do século XVII, houve uma mudança importante na sociedade. A escola passa a substituir a educação. Antes, as crianças eram misturadas aos adultos, para aprender diretamente em contato com eles. Assinala Ariès (1986, p. 11) que a “[...] criança foi separada dos adultos e mantida a distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio”.

Cumprе enfatizar o que Ariès (1986, p. 11) traz sobre o início da escola: “Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização”.

Tal separação aconteceu em virtude de um grande movimento de moralização do homem, viabilizado por reformadores católicos ou protestantes que eram ligados à Igreja, às leis ou ao Estado. No entanto, isso só foi possível com o auxílio da família que se “[...] tornou um lugar de afeição necessária entre os cônjuges e entre pais e filhos, algo que ela não era antes”. (ARIÈS, 1986, p. 11).

Para Kuhlmann (1988, p. 19), “[...] esse sentimento teria se desenvolvido inicialmente nas camadas superiores da sociedade: o sentimento de infância iria do nobre para o pobre”.

Nas seções anteriores, pôde-se verificar que infância/sentimento de infância, aparece somente a partir do final do século XVII. Até então, havia ausência desse sentimento, como tão bem retratado nas reproduções artísticas. Começa-se a estudar com mais profundidade a infância na Modernidade, quando a criança passa a ser vista como um indivíduo com necessidades (deveria ser preparada para a vida adulta).

Em decorrência disso, há mudanças também na família, que passa a se preocupar com a educação de seus filhos. As transformações sociais, políticas e econômicas, mais propriamente com a passagem do feudalismo para o capitalismo e a ascensão da burguesia marcaram o contexto da época, o que fez com que outros entendimentos sobre criança, infância, família e educação fossem possíveis.

No período conhecido como Renascimento (séculos XIV a XVII), surge a escolarização infantil. As crianças eram enclausuradas em espaços chamados de

quarentena, oferecidas apenas para ricos e brancos. A criança, conseqüentemente, passa a ter importância, reconhecida em sua individualidade, com características próprias.

No fim do século XVIII e início do século XIX, a criança passou a ser entendida como um ser com características próprias.

Houve, por um lado, uma promoção dessa fase da vida, passando a se estudar teorias de aprendizagem e desenvolvimento, além do reconhecimento de (alguns) direitos, por outro, as mães levavam as crianças para as fábricas em que trabalhavam, e dado o cenário precário, elas não podiam deixar de ajudar sua família. (KUHLMANN, 1998).

Em verdade, para Kuhlmann (1998, p. 21), nunca o progresso histórico da infância se deu de forma totalmente ascendente, mas sim de maneira tortuosa:

Se atualmente, por um lado, temos vivido manifestações de reconhecimento dos direitos das crianças em diferentes níveis, por outro, continuamos a presenciar massacres de crianças e jovens, exploração, violência sexual, maus tratos nas instituições educacionais [...] a transformação que se observa em relação à infância não é linear e ascendente [...] A realidade social e cultural da infância resulta decididamente mais complexas [...].

Mas, se por um lado houve o reconhecimento histórico da infância e da criança como um ser de direitos, por outro lado essa garantia nem sempre se estabelece nas práticas sociais. Mas, ao menos no papel, um dos direitos da criança, o direito à Educação, foi sendo conquistado a duras penas como resultado de muita luta organizada e resistência.

As mudanças nos dispositivos legais foram conquistas a longo prazo. É certo que começaram com a mudança de concepções, criança e valores. Os dispositivos que se tem, hoje, resultam de um amplo processo de debate político-ideológico, envolvendo vários setores sociais e de movimento sociais que tiveram inegável e importante papel nessa conquista. (OLIVEIRA, 2005).

Neste capítulo, resta evidenciado que, no período medieval, não havia distinção entre adultos e criança. O tratamento que se dava a ela era igual ao dos adultos. Conseqüentemente, não havia a vivência da infância, porque cedo ela já estava inserida no trabalho e, ainda, sem qualquer direito. No Renascimento, época de grandes transformações, em diversas áreas, sinaliza-se o reconhecimento da criança e da infância. Apesar disso, esse direito não se estendeu a todas as crianças, ficando circunscrito somente a uma pequena elite. É nessa época, também que se inicia a

escolarização da criança. Assim como a infância era para poucas crianças, a escolarização, também. Apenas crianças das classes abastadas tinham o acesso a esse direito.

Diante dessa compreensão, considerando que o marco legal que se possui, hoje, para a Educação Infantil, é resultado de uma luta histórica que passa pelas macropolíticas da Educação, no Brasil, e que tais lutas para se concretizarem como marco legal, necessitam estar asseguradas na Carta Magna, na seção seguinte, discorre-se brevemente sobre como as diferentes constituições brasileiras se referiram ao direito à educação das crianças nas suas diferentes versões.

3.3 O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL: NOTAS A PARTIR DAS CONSTITUIÇÕES

A primeira **Constituição (1824)** do Império foi outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25 de março de 1824 e estabelece a instrução primária gratuita a todos os cidadãos brasileiros. No entanto, isso estava longe de ser uma realidade, porque não existiam praticamente escolas, no território nacional. O recenseamento realizado em 1872, trazia 82% de crianças analfabetas, entre 5 anos ou mais e 78% de dez anos ou mais. (FERRARO, 2008).

De 1872 a 1890, o número de analfabetos continuava igual em todo país. Apenas com a Constituição de 1934 que houve algum avanço, estabelecendo que a educação “[...] ‘é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos’”. (FERRARO, 2008, p. 279).

Outro aspecto importante é que essa Constituição não assegurava o direito à educação primária a negros e a escravos alforriados, porque não eram considerados cidadãos. A educação aparece somente no art. 179, inciso XXXII, garantindo a gratuidade para a “instrução primária”.

O entendimento de quem eram os cidadãos brasileiros:

Art. 6. São Cidadãos Brasileiros

- I. Os que no Brazil tiverem nascido, quer sejam ingenuos, ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não resida por serviço de sua Nação.
- II. Os filhos de pai Brasileiro, e s illegitimos de mãe Brasileira, nascidos em paiz estrangeiro, que vierem estabelecer domicilio no Imperio.
- III. Os filhos de pai Brasileiro, que estivesse em paiz estrangeiro em sorviço do Imperio, embora elles não venham estabelecer domicilio no Brazil.

IV. Todos os nascidos em Portugal, e suas Possessões, que sendo já residentes no Brazil na época, em que se proclamou a Independência nas Províncias, onde habitavam, adheriram á esta expressa, ou tacitamente pela continuação da sua residencia.

V. Os estrangeiros naturalizados, qualquer que seja a sua Religião. A Lei determinará as qualidades precisas, para se obter Carta de naturalisação. (BRASIL, 1824).

Vê-se o descaso por parcela significativa de pessoas que fazia parte da sociedade da época. Se não eram considerados cidadãos, também não lhes concediam o direito à educação. Até 1874, “[...] pouco se fazia no Brasil pela infância desditosa, tanto do ponto de vista da proteção jurídica, quanto das alternativas de atendimento existentes”. (KRAMER, 2003, p. 48).

A primeira lei educacional foi criada em 15 de outubro de 1827⁸. O art. 1º determinava: “Em todas as cidades, villas e logares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias”. (BRASIL, 1827).

Nessas escolas, meninos e meninas deveriam estudar, separadamente, como também o currículo era diferenciado entre ambos. Muitos integrantes do Senado, os marqueses, acreditavam que a mulher era menos capaz que o homem e, continuar os estudos, seria uma vaidade. Não havia uma idade prevista para entrar na escola, os alunos poderiam entrar em qualquer momento entre os cinco e os doze anos, segundo a vontade da família. (WESTIN, 2020).

Embora fosse direito de todos os cidadãos o ensino primário gratuito, assegurado pela Constituição do Império, frequentavam as escolas somente crianças de famílias abastadas.

A **Constituição de 1891** (Primeira Constituição Brasil República) foi proclamada pelo exército. Surge em um clima de contradições, de um lado a monarquia, de outro o confronto entre aqueles que apoiavam Marechal Deodoro da Fonseca e entre os que apoiavam Marechal Floriano, representando dois segmentos das forças militares.

Não houve qualquer menção à gratuidade do ensino primário, muito menos ao ensino. Essa Constituição “[...] retirou do Estado a obrigação de fornecer educação primária, constante da Constituição de 1824”. (CARVALHO, 2002). Aparece apenas o art. 35 que traz as incumbências do Congresso: “[...] 2º) animar no Pais o

⁸ Pela importância dessa legislação, em 1963, a data de 15 de outubro passa a ser o Dia do Professor. (WESTIN, 2020).

desenvolvimento das letras, artes e ciências, bem como a imigração, a agricultura, a indústria e comércio, sem privilégios que tolham a ação dos Governos locais [...]”. (BRASIL, 1891).

É proposta a Reforma Benjamin Constant, aprovando os Regulamentos da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal. Deixava evidente, na prática, a grande distância entre a classe dominante e a educação do povo. Para esta, a educação primária e profissional, para aquela, escolas acadêmicas e superiores. (ROMANELLI, 1986).

A **Constituição de 1934** (Segunda República) representou um avanço, se comparada às duas anteriores. Essa Constituição foi a primeira a trazer um capítulo sobre a educação.

O ensino primário continua gratuito, com tendência de gratuidade também para o ensino seguinte e obrigatório. (BRASIL, 1934).

O direito à educação vem disposto no art. 5º, inciso XVI e nos artigos 148 a 158. Ficou a cargo do governo federal fixar diretrizes para a educação nacional, “[...] princípio que se manteve presente em todos os textos constitucionais desde então. A difusão da instrução pública, em todos os graus, tornou-se atribuição concorrente da União e Estados”. (TEIXEIRA, 2008, p. 156).

Também, fixou-se pela primeira vez a aplicação de receitas de cada ente da federação para a educação. Previu, também, em consonância com Teixeira (2008, p. 156), “[...] a formação de fundos de educação com a participação da União, estados, Distrito Federal e municípios [...]”. Esses valores eram reservados a “[...] obras educativas previstas em lei, bem como para o auxílio de alunos necessitados, nos termos do artigo 157”.

Na **Constituição de 1937** (Estado Novo), o art. 129 traz o ensino profissional para as classes mais desfavorecidas. E, ainda, era dever das indústrias criarem escolas de aprendizes. (BRASIL, 1937). Evidencia-se, conseqüentemente, que restava somente aos jovens e adolescentes o ensino profissionalizante, sem que se garantisse o direito à formação integral.

Art. 129 - **A infância e à juventude**, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.
[...]

É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público. (BRASIL, 1937, grifo nosso).

Depois, a **Constituição de 1946** incumbira ao governo fixar a base da educação nacional, mediante a aprovação de uma lei pelo congresso. Para a elaboração do anteprojeto, o ministro da Educação organiza uma comissão, formada por lideranças educacionais do país. Fica evidente, pela composição desse grupo, “[...] a supremacia dos representantes do movimento renovador em relação àqueles que ainda perfilavam a pedagogia tradicional”. (SAVIANI, 2013, p. 16).

Em 1961, promulga-se a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4.024/61. Nessa lei, em concordância com Saviani (2013), predominavam as ideias renovadoras, mas sem descartar a pedagogia tradicional. Houve uma tendência à implantação de experiências novas, porém surgia uma crise acelerada, em razão disso, e articula-se uma nova ideia, a pedagogia tecnicista.

Embora representasse uma conquista com essa lei, a educação infantil permanecia à margem da educação.

No ano de 1964, marcado pelo golpe militar, a educação passou por transformações retrógradas. Justificava-se a repressão no intuito de formar um novo homem. Era a educação que formaria esse novo homem, servindo de instância base para o regime militar. (REZENDE, 2013). Surge, então, a **Constituição de 1967** cuja intenção foi legalizar o golpe.

O ensino de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira (OSPB) tornou-se obrigatório em todos os níveis de ensino. As disciplinas de filosofia e história foram suspensas do currículo de 1971. Crianças na 7ª série já começavam a ser orientadas profissionalmente e a secundária já profissionalizante. “Esta foi uma maneira de profissionalizar mão-de- obra barata para as companhias multinacionais que adquiriram grande poder econômico no País sob o regime da ditadura militar de 1964 a 1983”. (BARBOSA, 1989, p. 170).

Fica evidenciada “[...] a tendência do governo militar em privilegiar as camadas de renda mais elevadas [...]. (ASSIS, 2012, p. 329). Na educação, mesmo com as reformas, em conformidade com Assis (2012, p. 329), “[...] o Estado se descomprometeu gradativamente de financiar a educação pública; os recursos foram

comprometidos com o capital privado, repassando as verbas para as escolas particulares”.

Ainda, no art. 170, as empresas comerciais, industriais e agrícolas passam a ter a obrigatoriedade de “[...] manter, pela forma que a lei estabelecer, o ensino primário gratuito de seus empregados e dos filhos destes”. (BRASIL, 1967).

A pré-escola ficou a cargo da iniciativa privada e se estende até o 2º grau, predominando no ensino superior. (ASSIS, 2012).

Diante desse contexto, o que se observa é o descaso com a educação das crianças. O art. 168 traz a educação como direito de todos, mas, fora do texto legal, a grande maioria da população, incluindo as crianças, não tinha acesso à educação. Em 5 de outubro de 1988, foi promulgada a última Constituição. É com essa **Constituição de 1988** que os direitos revogados pela Constituição de 1967 voltam a ser garantidos.

Essa Constituição é considerada Cidadã por prever os diversos direitos sociais, art. 6º: educação, saúde, alimentação, trabalho, moradia, transporte, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade, à infância e assistência aos desamparados na forma desta Constituição) e os deveres do Estado e da família.

De acordo com o art. 205, pode ser visualizado o objetivo da educação,

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao **pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho**. (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Vale observar o art. 206:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
[...]
IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
[...]
VII - garantia de padrão de qualidade.
[...] IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.
(BRASIL, 1988).

Pode-se verificar que a gratuidade se estende a todos os níveis da rede pública de ensino. Nas outras Constituições, somente era assegurada a gratuidade para o ensino fundamental. Como direito fundamental e obrigação do estado, garantiu-se a educação infantil apenas a partir da Constituição de 1988. *In verbis*:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

[...]

IV - **educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade**; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Essa constituição representou um grande avanço para a educação. Também “[...] representa um marco histórico na redefinição dos direitos e cidadania tanto do ponto de vista dos direitos políticos como os direitos sociais”. (CRAIDY, 2005, p 57).

Foi a única Constituição, a de 1988, que elevou a criança a sujeito de direito, afirmando sua cidadania. “Definiu, ainda, que a creche e a pré-escola são direitos não só da criança como de seus pais trabalhadores, homens e mulheres, e afirmou a natureza educativa das creches e pré-escolas” (CRAIDY, 2005, p. 57).

Assim, “[...] a criança passa a ter direito a uma educação que vá “além” da educação recebida na família e na comunidade”. (OLIVEIRA, 2005, p. 37).

E é a partir dessa Constituição que a educação passa a ser um direito a todos os sujeitos, a União⁹ deverá organizar o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, nesse âmbito, função redistributiva e supletiva, para “[...] garantir a equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios”. (BRASIL, 1988).

Aos Municípios, coube prioritariamente manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação infantil e de ensino fundamental. Entretanto, somente em 2006 que se formaliza o dever com a educação infantil por meio da Emenda Constitucional nº 53 de 2006 (incorporado no Art. 208 da Constituição Federal) que prescreve o direito à educação infantil como dever do Estado através de “educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade”. (BRASIL, 1988).

Embora a Constituição Federal de 1988, considerada Constituição Cidadã, reafirme sua fé nos direitos humanos fundamentais, na dignidade, no valor do ser humano e na igualdade de direitos, cabe à humanidade a luta para colocar em prática todos esses direitos.

⁹ Art. 211, § 1º da Constituição Federal de 1988.

4 DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL NO ESTADO BRASILEIRO

Neste capítulo, apresenta-se, uma visão geral do direito à educação infantil, considerando o seu percurso ao longo do tempo e documentos legais, como Declaração Universal dos Direitos Humanos, Declaração Universal dos Direitos da Criança, Convenção dos Direitos da Criança, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei 8.069/90. Também, discorre-se sobre critérios para atendimento nos Centros de Educação Infantil, consoante os direitos fundamentais das crianças.

4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

Desde a década de 70, as lutas pela democratização da escola pública, envolvendo educadores, pressões feministas e, juntamente com movimentos sociais de lutas por creche, resultaram na conquista do direito da criança à educação em creches e na pré-escola e, sobretudo, dever do Estado. (OLIVEIRA, 2005).

Para entender as instituições de educação infantil, no contexto atual, não se pode deixar de considerar as transformações sociais que atingiram as famílias contemporâneas. As mulheres com filhos pequenos estão cada vez mais compondo o mercado de trabalho, para Haddad (2005), talvez seja essa uma das mudanças mais significativas, nas últimas décadas, nos países industrializados.

Importa destacar que, ao longo da história, as funções socializadoras que eram restritas ao lar, passam a uma esfera social mais ampla. “O cuidado infantil deixa de ser atribuição exclusiva da família, passando a ser destacado como importante dispositivo social na promoção do desenvolvimento humano, a ser garantido pelas autoridades públicas”. (HADDAD, 2005, p. 92).

Após muita luta, esses direitos foram conquistados. O direito à educação infantil é assegurado em documentos nacionais e internacionais e vão desde direitos mais amplos como “Todo o ser humano tem direito à Educação” (ONU, art. 26), resguardado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, até documentos que apresentam planos para que esse direito possa ser assegurado, contendo metas e estratégias detalhadas, como é o caso do Plano Nacional da Educação (PNE), no Brasil (Figura 1).

Olhando especificamente para as crianças, é interessante notar como esses cidadãos foram sendo notados, nos documentos, e como seus direitos à educação foram sendo construídos. Em 1959, onze anos após a Declaração Universal dos Direitos Humanos, foi proclamada também a Declaração Universal dos Direitos das Crianças (Figura 1). Isso se deu a partir do entendimento de que eram necessários direitos adicionais que atendessem às necessidades específicas dessa faixa etária.

O princípio VII dispõe que a criança tem direito à educação gratuita e obrigatória; e ainda “[...] a criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras os quais deverão estar dirigidos para educação; a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover o exercício deste direito”. (ONU, 1959).

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 é o marco legal do direito à educação infantil. Pela primeira vez, esse termo é integrado em uma constituição brasileira e, na LDB, a creche e pré-escola passam a ser integradas ao sistema educacional. É no artigo 208 da Constituição Federal que se proclama o direito das crianças de acesso à creche e à pré-escola:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
[...]
IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;
[...].
(BRASIL, 1988).

Desse modo, a Constituição inaugura um Direito inédito, na legislação brasileira, e impõe ao Estado um dever. No entanto, é válido notar que a própria Constituição trata da educação infantil, em creche, como algo assistencial, para os trabalhadores menos favorecidos, conforme se vê no art. 7º:

Art. 7º São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social:
[...]
XXV - assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas;
[...].
(BRASIL, 1988).

Vale salientar que, mesmo ainda em caráter assistencialista, o atendimento em creches e pré-escolas passa a ser um direito social das crianças.

Saviani (2011, p. 46) aduz que, ainda que a educação fornecida pelos Centros de Educação Infantil se trate de um tipo de educação não obrigatória, “[...] é dever do

Estado atender às necessidades educacionais da população situada nessa faixa etária de zero a seis anos”. (SAVIANI, 2011, p. 46).

No ano seguinte à 7ª Constituição Federal, houve a convenção de 1989, mais conhecida como “Convenção dos Direitos das Crianças” (Figura 1). Essa convenção representa um marco fundamental nesse percurso e reuniu, em um documento, um conjunto de direitos internacionais de proteção à criança.

Como se pode observar:

A Convenção traz uma série de princípios e garantias cujo objetivo é incentivar, nos países membros, a implementação de políticas e demais medidas que garantam o desenvolvimento pleno e integral da criança e do adolescente, nas suas dimensões física, afetiva, familiar e social (TERRE..., 2014, p. 04).

No Brasil, o Decreto nº 99.710 de 1990 promulga essa Convenção e coloca o país como parte integrante dos 196 países que a ratificaram. Essa Convenção torna-se um instrumento de direitos humanos mais aceito na história universal. (BRASIL, 1990b). Um pouco antes desse decreto, o Brasil já tinha promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente, em julho daquele mesmo ano (Figura 1).

Na década de 90, foram produzidos muitos documentos de qualidade sobre a Educação e sobre a Infância, em nível Nacional e Internacional (Figura 1). De fato, como já discutido anteriormente, foi a partir da década de 1990 que as crianças ganharam espaço e legitimidade, vindo a se tornar um sujeito social. (COHN, 2005). Assim, ainda que o direito adquirido pela legislação não garanta as mudanças sociais necessárias, é um importante passo nessa luta.

Nesse contexto de movimentos nacionais e internacionais, orientou-se a “[...] transição do entendimento da creche e pré-escola como um favor aos socialmente menos favorecidos para a compreensão desses espaços como um direito de todas as crianças à educação, independentemente de seu grupo social”. (BRASIL, 2009a, p. 1).

Assim, para que as instituições de educação infantil sejam de qualidade, é preciso “[...] conceber na sua multifuncionalidade, fazendo convergir as funções sociais e educacionais e, assim, contemplando outras dimensões da existência humana”. (HADDAD, 2005, p. 94).

Para a autora referenciada acima,

Promover o desenvolvimento infantil em todos os aspectos físico, afetivo, moral, espiritual e intelectual; prezar pelo bem-estar das crianças; oferecendo-lhes um ambiente seguro, prazeroso, lúdico e estimulante, assim como oportunidades de convívio com outras crianças e adultos; [...] possibilitar aos pais a combinar atividades profissionais com responsabilidade familiar, promover a igualdade entre homens e mulheres e otimizar a capacidade dos pais no seu papel parental são funções que devem estar de pé de igualdade com a dimensão ensino-aprendizagem e não relegadas a plano secundário. (HADDAD, 2005, 94).

Apesar das transformações almejadas, não se deve ignorar as conquistas até o momento realizadas. Com a Constituição Federal de 1988, a criança adquiriu pela primeira vez na história do Brasil o direito à educação em creches e pré-escolas (CERISARA, 1999). Interessa evidenciar que, segundo Cerisara (1999, p. 14), “[...] essa lei coloca a criança no lugar de sujeito de direito em vez de tratá-la, como ocorria nas leis anteriores a esta, como objeto de tutela”.

Após muita luta, com a LDB, as creches passaram do sistema assistencialista para o sistema educacional, passando a integrar um novo nível de ensino.

Kuhlmann (1999, p. 55) sobre isso menciona:

A vinculação de creches e pré-escolas ao nosso sistema educacional representa uma conquista do ponto de vista da superação de uma situação administrativa que mantinha um segmento de instituições educacionais específico para os pobres, segregado do ensino regular, com todo o peso dos preconceitos relacionados a isso. (KUHLMANN, 1999, p. 55).

A divisão da educação infantil em duas modalidades, Centro de Educação Infantil e pré-escola, não é uma realidade institucional brasileira. A intenção foi atender a uma demanda de pesquisadores da educação infantil, que argumentava ser necessário retirar da instituição creche o estigma de destinação exclusiva aos pobres. Ocorre, então, a divisão das modalidades não por *status* socioeconômico, mas sim por faixa etária. Os Centros de Educação Infantil atendem a crianças de zero a três anos e a pré-escola, para as de quatro a seis anos, em um primeiro momento. (KUHLMANN, 1999).

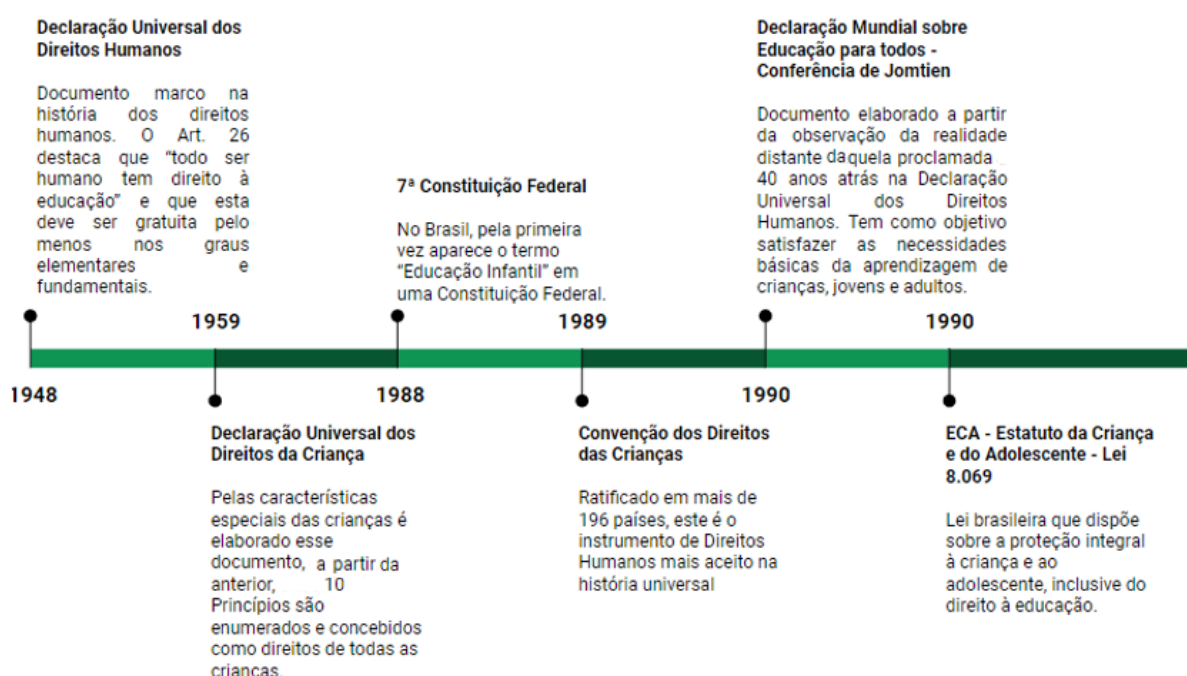
Há muitos desafios para aqueles que atuam na educação e políticas sociais voltadas à infância. São questões de ordem política e econômica, relativamente à pobreza extrema da população; outras de ordem urbana e social, “[...] sem falar nos problemas específicos do campo educacional que, cada vez mais, assumem proporções graves e têm implicações alarmantes, exigindo respostas firmes e rápidas, nunca fáceis”. (KRAMER, 2003, p. 01).

Nas seções seguintes, disserta-se sobre os principais marcos para a educação infantil.

4.2 PRINCIPAIS MARCOS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Para uma melhor visualização, apresenta-se a Figura 1, com os principais marcos, no que concerne à educação infantil.

Figura 1 – Linha do Tempo com os principais marcos para a Criança e a educação infantil



Fonte: Elaboração da autora (2023).

Discorre-se, a seguir, sobre a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010) e o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014 - 2024).

4.2.1 Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)

A atual Constituição que rege e fundamenta os direitos de todos os sujeitos brasileiros, foi inspirada na Declaração Universal dos Direitos Humanos, estabelecida em 10 de dezembro de 1948, adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (Resolução 217 A III). Trata-se de um documento composto por 30 artigos que trazem os direitos que todo ser humano tem ao nascer e ao longo de toda a vida.

Os artigos que compõem a Declaração Universal dos Direitos Humanos são direitos destinados a todos os seres humanos, sem qualquer tipo de distinção. Estabelece no artigo 1: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos”. (ONU, 1948). Ainda, por meio do ensino e da educação, promover o respeito a esses direitos e liberdades. É um conjunto indivisível de direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais.

Cita-se o art. 5º da Constituição Federal que estabelece:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição;

[...]

IX - é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença;

[...]

XLII - a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei;

[...].

(BRASIL, 1988).

A art. 6º trata dos direitos sociais:

São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 90, de 2015). (BRASIL, 1988).

Verifica-se, pois, que a Constituição Federal de 1988 está em completo alinhamento com a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

No preâmbulo da Declaração, vê-se o cuidado para que os direitos humanos sejam respeitados: “[...] o desprezo e o desrespeito pelos direitos humanos resultaram em atos bárbaros que ultrajaram a consciência da Humanidade”, e que é fundamental “[...] que os direitos humanos sejam protegidos pelo império da lei, para que o ser

humano não seja compelido, como último recurso, à rebelião contra tirania e a opressão”. (ONU, 1948).

A Declaração de 1948 é “[...] o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações [...]”, e, evidentemente a educação está presente em um dos tópicos. Não poderia estar fora dessa Carta, uma vez que é pela educação que o sujeito torna-se cidadão. O 26º artigo formaliza a obrigatoriedade de uma educação primária gratuita para todos e que, independentemente da idade, a pessoa pode ter acesso à educação e à alfabetização. O documento também declara que:

A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (ONU, 1948).

No Brasil, tendo em vista o que já estava preconizado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Constituição Federal de 1988 avança, ao garantir o progresso social e melhores condições de vida à nação, ao adotar as mesmas premissas.

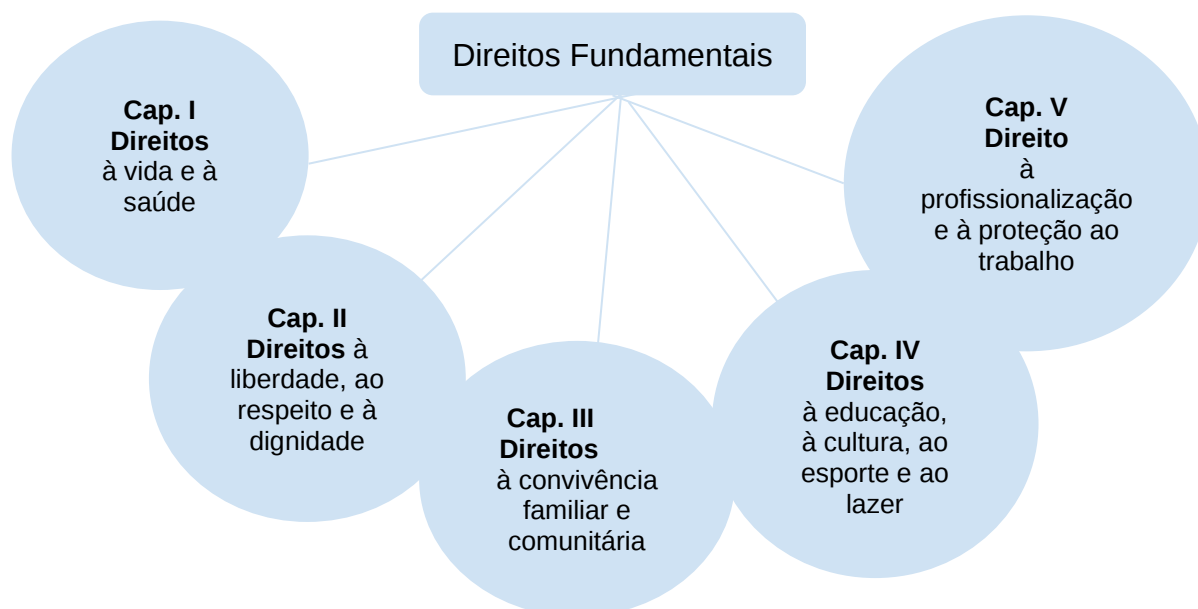
4.2.2 Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA): Lei 8.069 de 1990

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, houve a necessidade de regulamentação das cláusulas estabelecidas por esse documento, no que diz respeito à criança e ao adolescente. Assim, no que tange aos seus direitos, em 13 de julho de 1990 foi sancionada a Lei 8.069, mais conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que surge como um documento fundamental na garantia dos direitos das crianças.

No art. 7º, é possível verificar o direito primordial de qualquer ser humano, que é o direito à vida e à saúde: A criança e o adolescente têm direito a proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência”. (BRASIL, 1990a).

Essa Lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente. A partir dessa lei a criança passa a ser considerada um ator social e de caráter político, cujos direitos fundamentais estão citados na Figura 2, a seguir:

Figura 2 – Direitos Fundamentais da Criança e do Adolescente previstos no ECA



Fonte: Elaboração da autora (2023).

O ECA assegura que toda a criança deve gozar dos direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, a sua proteção integral, o seu desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, sem discriminação de qualquer condição. (BRASIL, 1990a).

4.2.3 Lei de Diretrizes e Bases (LDB): Lei nº 9.394 de 1996

No mesmo ano da promulgação da Constituição Federal de 1988, a LDB já estava sendo discutida. Depois de 8 anos de tramitação, finalmente foi promulgada em 1996. Demerval Saviani, um pesquisador da área da educação, participou ativamente dos debates da LDB. A trajetória dessa tramitação e suas análises são contadas no livro “A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas” de autoria de Saviani, publicado em 1997.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) para a educação escolar brasileira, Lei nº 9.394 de 1996, é emanada a partir do Art. 22 da Constituição Federal de 1988, que declara competência à União estabelecer e legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional. A LDB é o documento que disciplina a educação escolar que se

desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias e define:

Art. 29. A **educação infantil, primeira etapa da educação básica**, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;

II – carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;

III – atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;

IV – controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;

V – expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

(BRASIL, 1996, grifo nosso).

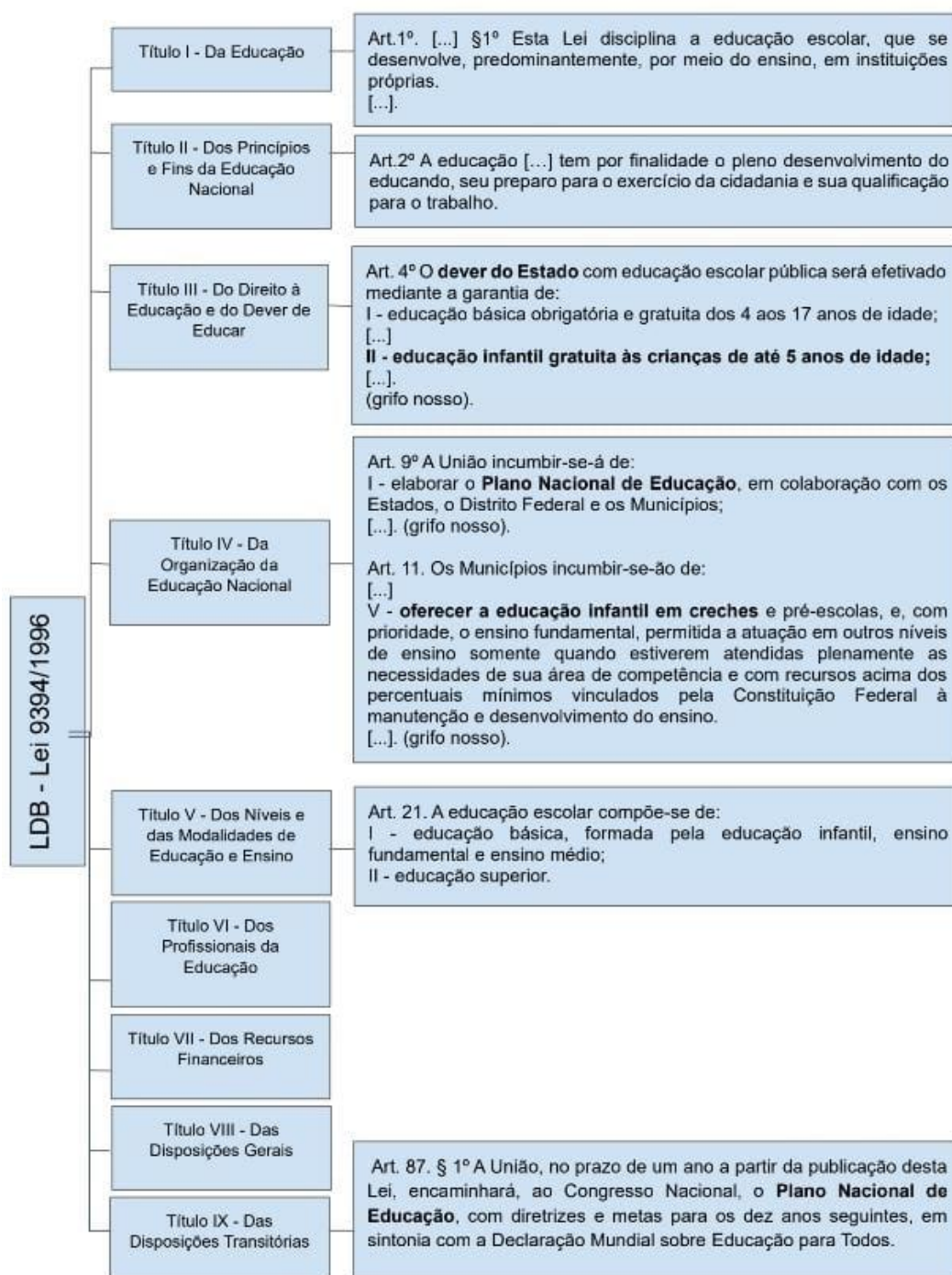
A valorização da criança como sujeito detentora de direitos, na Constituição, e a inserção da educação infantil, na educação básica, estabelecida pela LDB, marca uma transferência das creches assistencialistas para educação. A criança deve receber não só cuidados, como também educação, sem distinção entre cuidados e educação. (CRAIDY, 2005).

Como bem pontua Oliveira (2005, p. 80): “Essa foi uma conquista histórica, pois tirava as crianças pequenas e pobres de seu confinamento em instituições vinculadas a órgãos de assistência social”.

Várias inovações foram inseridas na LDB, principalmente, em relação à integração das creches nos sistemas de ensino, juntamente com as pré-escolas, formando a primeira etapa da Educação Básica. (BRASIL, 1996).

Abaixo, apresenta-se a Figura 3 com artigos e incisos relevantes para a educação infantil.

Figura 3 – Pontos selecionados referentes à educação infantil na LDB



Fonte: Elaboração da autora (2023).

Vale salientar que esse marco legal também reafirmou o atendimento gratuito nos Centros de Educação Infantil e nas pré-escolas. Há de se destacar que essas “inovações”, embora marcadas pela luta ao direito do acesso à educação, também é marcada fortemente por traços neoliberais.

Libâneo (2012, p. 15) enfatiza que “[...] a luta pela escola pública obrigatória e gratuita para toda a população tem sido bandeira constante entre os educadores brasileiros [...]”, com temas variados, como funções sociais e pedagógicas; universalização não só do acesso à escola como também a permanência; ensino e educação de qualidade; [...] atendimento às diferenças sociais e culturais, e a formação para a cidadania crítica”.

No entanto, adverte o autor acima,

[...] entretanto, têm-se observado, nas últimas décadas, contradições mal resolvidas entre quantidade e qualidade em relação ao direito à escola, entre aspectos pedagógicos e aspectos socioculturais, e entre uma visão de escola assentada no conhecimento e outra, em suas missões sociais. (LIBÂNEO, 2012, p. 15).

Torna-se fundamental que a educação das crianças, em instituições, seja organizada não para a submissão, conformismo e individualismo, mas sim para a garantia dos direitos das crianças de serem crianças. Elas têm o direito de descobrir o mundo mediante brincadeiras, entre outras atividades lúdicas, nas relações com adultos, objetos e outras crianças. (FARIA; PALHARES, 1999).

4.2.4 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010)

Diferente dos documentos em forma de lei, como a LDB e ECA, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação (DCNEI) surge como um documento norteador. Publicado no ano de 2010, o documento aponta para propostas pedagógicas formuladas com a “[...] ampla participação dos movimentos comunitários, dos movimentos de mulheres, dos movimentos de redemocratização do país, além, evidentemente, das lutas dos próprios profissionais da educação”. (BRASIL, 2010, p. 07).

Seus princípios fundamentais são:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
 Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
 Estéticos: sensibilidade, criatividade, ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2010, p. 16).

A proposta pedagógica das instituições de educação infantil, respeitando esse documento, deve assegurar que elas cumpram sua função sociopolítica e pedagógica:

Oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais; Assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias; Possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto à ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas; Promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância; Construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa. (BRASIL, 2010, p. 17).

Ainda, essa proposta pedagógica deve ter como objetivo a garantia de que a criança tenha acesso “[...] a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens”. Também, devem ser garantidos os direitos “[...] à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças”. (BRASIL, 2010, p. 18).

Esse documento traz, ainda, orientações referentes à organização de espaço, tempo e materiais; proposta pedagógica e diversidade; proposta pedagógica e crianças indígenas; proposta pedagógica e as infâncias do campo; práticas pedagógicas da educação infantil; avaliação; articulação com o ensino fundamental etc. (BRASIL, 2010).

4.2.5 Plano Nacional de Educação (PNE, 2014 - 2024)

Com a promulgação da LDB, em 1996, fica firmado o compromisso de desenvolver um Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014.

Assim como o PNE atual (2014 - 2024), o primeiro PNE também era decenal e vigorou entre 2001 e 2010. O PNE é um plano decenal, em virtude do contexto sociopolítico do Brasil, em que a descontinuidade das políticas educativas se faz presente, quando ocorre a troca de governos (SAVIANI, 2008), a fim de ultrapassar diferentes gestões. Como bem destaca Saviani (2008, p. 11), cabe “[...] indicar que cada um que chega ao poder procura imprimir sua marca, desfazendo o que estava

em curso e projetando a ideia de que é com ele que, finalmente, o problema será resolvido”.

Há dez diretrizes traçadas por esse Plano, como “[...] a erradicação do analfabetismo, a melhoria da qualidade da educação, além da valorização dos profissionais de educação, um dos maiores desafios das políticas educacionais”. (BRASIL, 2014a, p. 7).

O atual Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) traçou 20 metas e 254 estratégias para a educação do país em nível nacional. Em nível municipal, existe o Plano Municipal de Educação (PME) que deve ser elaborado em concordância com o PNE. Apresentam-se, a seguir, algumas metas relacionadas à educação infantil e à formação do profissional da educação básica, que devem ser alcançadas até 2024, conforme o PNE:

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 4: Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Meta 6: Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.

Meta 7: Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb.

Meta 15: Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área

de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Meta 17: Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

Meta 19: Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.

4.3 ATENDIMENTO EM CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL CONSOANTE OS DIREITOS FUNDAMENTAIS DAS CRIANÇAS

Nesta seção, faz-se uma retomada a alguns aspectos importantes acerca de critérios essenciais para o atendimento nos Centros de Educação Infantil. Como já apresentado nesta pesquisa, a criança brasileira adquire direitos somente a partir de 1988, com a Constituição Federal. É com a vigência do ECA (BRASIL, 1990a) que esses direitos se efetivam. Um outro documento importante foi o Pacto de San José da Costa Rica que prevê em seu art. 19: “Toda criança tem direito às medidas de proteção que a sua condição de menor requer por parte da sua família, da sociedade e do Estado”. (BRASIL, 1992). Até conquistar seus direitos, muitos foram os desafios.

No Brasil Colônia, por exemplo, as crianças eram tratadas com indiferença, como acontecia praticamente em todos os países da Europa. Havia diferenças entre as crianças das classes abastadas e os filhos de artesões e camponeses. Os filhos de família abastada recebiam instrução, como aprender a ler e escrever, aos outros cabia o trabalho braçal, de acordo com suas capacidades físicas. Com o início da Revolução Industrial, no Brasil, década de 30, o trabalho infantil foi utilizado pelas indústrias, para a exploração da mão de obra barata. Nesse final de século, começa-se a contestar a indiferença com que eram tratadas as crianças que passam a ser vistas como objeto de proteção paterna ou do Estado. (LIMA; POLI; JOSÉ, 2017).

Desse modo, destaca-se que não se pode esquecer a apatia do Estado e da sociedade “[...] em reconhecer e fazer valer os direitos da criança e do adolescente, reconhecendo-os em sua completude como sujeitos detentores de garantias fundamentais”. (LIMA; POLI; JOSÉ, 2017, p. 322).

No período de 1986 a 1996, houve discussões importantes, na área da educação, como o I Simpósio Nacional de Educação que ocorreu em 1994. Desse encontro, resultou uma proposta da Política de Educação Infantil com recomendações e moções. Uma dessas moções foi a urgência de aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (ALVARENGA; VIANNA, 2021).

A partir de debates entre o grupo técnico do MEC, juntamente com instituições de educação infantil e outros setores da sociedade, objetivando a superação entre cuidar/educar, publicam, em 1995, o documento “Critérios para atendimentos em creches e pré-escolas que respeitem os direitos fundamentais das crianças”. (BRASIL, 1995). Houve uma segunda edição anos mais tarde, em 2009 de autoria de Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg. Esse caderno trata da importância do espaço físico para a expressão da criança em suas múltiplas linguagens, trazendo critérios para isso. (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009). No ano seguinte, em 1996, a LDB foi promulgada. Essa lei federal inovou ao colocar a educação infantil como etapa da Educação Básica.

Discussões, seminários entre outros eventos aconteciam em razão de que, por muito tempo, havia diversas concepções sobre o papel social do atendimento de crianças pequenas, nas creches e pré-escolas. Inicialmente, eram instituições que atendiam somente às crianças de famílias de baixa renda.

Essas instituições foram utilizadas, por muitos anos, como estratégia para o combate à pobreza e na resolução de [...] problemas ligados à sobrevivência das crianças [...]. (BRASIL, 1998, p. 17). Usou-se isso como “[...] justificativa para a existência de atendimentos de baixo custo, com aplicações orçamentárias insuficientes, escassez de recursos materiais; precariedade de instalações; formação insuficiente de seus profissionais e alta proporção de crianças por adulto”. (BRASIL, 1998, p. 17).

Um outro documento aprovado pelo MEC foi o “Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil”, em 1998, também com o intuito de superação educação/assistência. Entretanto, Alvarenga e Vianna (2021, p. 8) afirmam que esse documento não representou “[...] o debate da época por não contemplar, por exemplo, as recomendações sobre financiamento, quantidade e qualidade no atendimento e formação profissional, construídas no I Simpósio Nacional de Educação Infantil, de 1994”.

Discutia-se, por conseguinte, a qualidade dos serviços para as crianças pequenas, mas, para isso, deveria inicialmente ser esclarecido como conceituar qualidade. Para a definição, seria necessário, o entendimento de contexto, complexidade, pluralidade e subjetividade. (MOSS, 2005).

Inferre-se que havia essa necessidade de conceituar qualidade, nesses termos apontados, porque, para os órgãos internacionais, ela estava associada à eficiência e à produtividade.

Em virtude disso, o termo “qualidade”, como aponta Moss (2005), não poderia ser compreendido de forma neutra, uma vez que se trata de um conceito construído socialmente. Cita o relatório produzido pela Rede Europeia de Atendimento Infantil, no qual é enfatizado que “[...] o trabalho com a qualidade precisa ser contextualizado, espacial e temporalmente, e reconhecido a diversidade cultural e outras formas de diversidade”. (MOSS, 2005, p. 21).

Assim, o entendimento de qualidade refere-se à educação, cujo objetivo é a formação integral dos alunos, para o exercício pleno da cidadania. Ainda, segundo o artigo 22 da LDB, “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. (BRASIL, 1996).

Ao se tratar de qualidade na educação, pode-se relacionar à estrutura da escola, à espaço físico adequado entre outros aspectos. É fundamental para a educação infantil esses espaços, para que a criança possa se desenvolver, expressar-se em diferentes linguagens. (FARIA, 1999).

O documento “Critérios para atendimentos em creches e pré-escolas que respeitem os direitos fundamentais das crianças”, aponta os direitos fundamentais das crianças que devem ser respeitados:

[...] à brincadeira; [...] à atenção individual; [...] a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante; [...] ao contato com a natureza; [...] à higiene e à saúde; [...] a uma alimentação sadia; [...] a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; [...] ao movimento em espaços amplos; [...] à proteção, ao afeto e à amizade; [...] a expressar seus sentimentos; [...] a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche; [...] a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa. (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009, p. 13).

Assim, as intervenções desenvolvidas devem estar comprometidas com o bem-estar e o desenvolvimento das crianças, reconhecendo seus direitos a um ambiente

aconchegante, seguro e estimulante, e que tenham direito à higiene e uma alimentação saudável.

Para Faria (1999), a existência desse documento indica a necessidade de se repensar a organização espacial. Adota-se, comumente, nas escolas, uma organização espacial que, geralmente, não contempla todas as dimensões humanas e nem sempre respeita todos os quesitos necessários, para a educação das crianças pequenas. “A organização do espaço físico das instituições de educação infantil deve levar em consideração todas as dimensões humanas potencializadas nas crianças: o imaginário, o lúdico, o artístico, o afetivo, o cognitivo etc.” (FARIA, 1999, p. 74).

Essas dimensões estão presentes no documento proposto pelo MEC e, por isso, entende-se que uma creche que respeite os 12 critérios citados anteriormente é uma creche que respeita a criança. (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009).

O espaço físico, segundo Faria (1999), deve oportunizar à criança pequena o desenvolvimento de suas diferentes linguagens (o brincar por exemplo é uma das linguagens), conviver com as diferenças, exercitar a tolerância, solidariedade, a cooperação, concomitantemente com a construção da sua identidade e autonomia.

Para construir um ambiente adequado, seja no espaço físico ou no comportamento, é importante entender que “[...] a criança gosta de ficar sozinha, gosta de ficar com adultos, mas do que ela mais gosta é de ficar brincando com seus pares, imitando, reproduzindo e recriando, enfim, criando cultura infantil”. (FARIA, 1999, p. 78).

Faria (1999) descreve vários pontos sobre o espaço físico que devem ser levados em consideração, para atender bem as crianças. Essa autora afirma que a instituição deve ter espaços flexíveis e versáteis que possibilitem novidades a serem criadas, seja pelas crianças ou pelos adultos e que estariam, assim, em permanente construção tal qual a infância. Sobre o espaço externo e interno, esse “[...] deve permitir o fortalecimento da independência das crianças: mesmo sendo seguro, não deve impedir experiências que favoreçam o autoconhecimento dos perigos e obstáculos que o ambiente proporciona”. (FARIA, 1999, p. 79).

Os espaços, segundo Faria (1999, p. 79),

[...] devem permitir também a realização de atividades individuais, em pequenos e grandes grupos, com e sem adulto (s); atividades de concentração, de folia, de fantasia; atividades para movimentos de todo o tipo, propiciando a emersão de todas as dimensões humanas, de acesso a situações e informações *diferentes* daquelas que as crianças têm em casa e

/ou vão ter na escola, destacando principalmente o direito ao não-trabalho, o direito à brincadeira, enfim, o direito à infância.

Nota-se, no documento Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças, que os itens possuem uma intencionalidade educativa que possibilitam superar resquícios, a saber:

[...] escolarizante (centrado na professora, alfabetizante, seriado, com matérias/disciplinas, etc.); assistencialista (não confundir com o direito de todos à assistência); e também adultocêntrico, higienista, maternal, discriminatório, preconceituoso, reforçando o objetivo principal da educação das crianças de 0 a 6 anos que é o cuidado/educação (sem confundir com assistência/escola). (FARIA, 1999, p. 76).

Com esse entendimento, as creches e pré-escolas deveriam passar a construir uma nova identidade na busca de superação de posições antagônicas e fragmentadas, sejam elas assistencialistas ou pautadas em uma perspectiva preparatória para etapas posteriores de escolarização. Assim, de acordo com Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999, o desafio que se coloca é oferecer “[...] um atendimento que integre os aspectos físicos, cognitivos, linguísticos, afetivos e sociais da criança entendendo que ela é um ser indivisível”. (BRASIL, 1999).

Neste capítulo, fica manifesto que o direito da criança à educação, em creches e na pré-escola, foi conquistado a partir de muitas lutas, das mulheres e da sociedade civil organizada. Com as transformações sociais, o cuidado com as crianças deixa de ser unicamente da família. A educação infantil torna-se fundamental para o seu desenvolvimento. É com a Constituição Federal de 1988 que a educação infantil torna-se um direito da criança e dever do Estado. Mesmo assim, ao dispor que são direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, a Constituição traz a educação infantil como assistencialista. Há de se considerar, no entanto, que pela primeira vez a criança adquire o *status* de sujeito de direito, anteriormente, tratada como objeto de tutela. Com a LDB/1996, os Centros de Educação Infantil passam a fazer parte do sistema educacional. É importante destacar que um marco importante para essas reformas, foi a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948.

A Lei 8.069 de 1990, que cria o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), vem disciplinar alguns artigos da Constituição Federal de 1988. Pode-se verificar a ênfase dada no cuidar e educar, deixando o caráter assistencialista para promover a emancipação da criança. Essa lei vai normatizar a proteção integral da criança e do

adolescente. Para nortear a educação infantil, são elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, em 2010. Nesse documento, apontam-se propostas pedagógicas, orientações do espaço etc. E, o compromisso de desenvolvimento do Plano Nacional da Educação (PND), pela Lei 13.005/14, firmando, assim, 20 metas e 254 estratégias para a educação nacional.

Pelas normas estabelecidas, finalmente, ficam reconhecidos os direitos à infância, à educação infantil e o direito de a criança ter direitos.

No capítulo seguinte, apresenta-se o Município de Tijuca com reflexões acerca do modo como este vem garantindo o acesso das crianças de 0 a 3 anos à Educação infantil, conforme preconizado em Lei.

5 APRESENTAÇÃO DE DADOS E ANÁLISE

Neste capítulo, inicialmente, discorre-se sobre alguns dados do Município de Tijucas/SC, em seguida, apresenta-se a análise, levando em consideração os objetivos propostos desta pesquisa e os documentos oficiais do Município de Tijucas (SC), no caso: Lei Orgânica do Município de Tijucas/SC (2011); Lei de Organização do Sistema Municipal de Ensino (Lei Complementar nº 45/2016); Projeto Político Pedagógico (PPP, 2020); Edital de Matrícula nº 003/SME/2021; e a Portaria nº 379/2022.

5.1 O MUNICÍPIO DE TIJUCAS/SC

Tijucas é uma das cidades pertencentes ao litoral catarinense. Faz fronteira ao Norte, com Balneário Camboriú, Porto Belo e Itapema; ao Sul, Biguaçu e Governador Celso Ramos; à Leste, o Oceano Atlântico e à Oeste, Canelinha.

Relatos dão conta de que Tijucas era inicialmente ocupado pela nação tupi-guarani dos carijós. De acordo com o historiador Leopoldo Barentin¹⁰ e Ademar Campos (1994), o nome de Tijucas foi dado pelos índios Carijós¹¹, que chamavam os brejos e lamaçais de TI-YU-CA, significando, na língua tupi, terra de lama, fazendo referência à praia que banha a cidade que é muito enlameada.

A povoação do vale do Rio Tijucas teve início, em 1775, e aconteceu paralelamente à povoação da Enseada das Garoupas, hoje Porto Belo. Campos e Barentin (1994. p. 09) afirmam que:

Na Enseada das Garoupas e nas localidades vizinhas de Camboriú, Bombas, Zimbros, Ganchos e Tijucas, foram instalados vários casais, que conviveram por muito tempo, ao lado dos índios carijós, os legítimos proprietários das terras às margens do rio Tijucas. (CAMPOS; BARENTIN. 1994. p. 09).

¹⁰ Leopoldo Barentin (1965 - 2021), escritor, historiador, fundador do Jornal Razão, é autor e coautor de mais de 26 obras que retratam o surgimento e a evolução da cidade de Tijucas, entre elas, Timbé: suas raízes, sua história, sua gente (2002); Tijucanos: coletânea de histórias de Tijucas, Costa Esmeralda e Vale de Santa Paulina (2004); Diferenças: os segredos de gente que faz (2015).

¹¹ Denominação primitiva dada aos guaranis que habitavam várias áreas desde o Mato Grosso do Sul até o Rio Grande do Sul.

Os relatórios a respeito da região provocaram o aumento dos pedidos de sesmarias que começaram a ser distribuídos, em 1785. “Em 1823, depois de serem encerradas as distribuições de sesmarias, um elevado contingente de posseiros iniciou a ocupação de terras devolutas e a exploração de madeiras, iniciando as atividades econômicas no Vale do Rio Tijucas”. (CAMPOS; BARENTIN. 1994 p. 09).

Silva (2015a, p. 38), sobre o aspecto econômico da região, relata que:

Os principais produtos cultivados na Vila eram a mandioca e a cana-de-açúcar, havia também a extração de madeira – palmeiras, perobas, cedros, jacarandás e ipês; beneficiada pela utilização do Rio Tijucas, como a principal via de escoamento dessas produções. As atividades portuárias na foz do Rio Tijucas foram um fator de grande prosperidade econômica naquela região. Era nas atividades portuárias e na lavoura que o emprego da mão de obra dos africanos e seus descendentes foi mais utilizado naquela vila.

Em 1832, foi realizado um recenseamento dos habitantes da região, tendo como recenseador o Sr. José Francisco de Vargas, quando se constatou que a povoação era composta por 56 brancos casados e 54 brancas casadas, 84 fogos¹², 140 brancos solteiros, 120 brancas solteiras, três brancos viúvos e 15 brancas viúvas. O restante entre crioulos e mulatos, somavam 16 e mais dois escravos” (CAMPOS; BARENTIN. 1994. p. 09). Posteriormente, em virtude da Vila de Porto Belo voltar a ser uma freguesia e ter sido incorporada à Tijucas, esse número aumentou.

A estrada da Vila de Tijucas que ligava o ribeirão do Moura (atualmente localizado no município de Canelinha) a São João do Alto Tijucas (atualmente São João Batista) foi construída em 1875 e permitiu o transporte de carros puxados a boi, todavia, o meio de acesso mais utilizado naquela região continuava sendo o fluvial, pois as canoas eram consideradas mais cômodas e a locomoção mais fácil. (SILVA, 2015a, p 39).

Os historiadores destacam que a mão de obra escrava era utilizada, nos engenhos agrícolas e nas madeireiras, além das tarefas domésticas e das fazendas. Todavia, por volta de 1880, devido à Lei do Ventre Livre, o número de escravos foi reduzido, sendo que, em 1887, as estatísticas indicavam que o município possuía pouco mais de 500 escravos. “No ano de 1888, já próximo do fim da escravidão, esses números, por certo, já não eram os mesmos; principalmente em relação ao total de escravizados, que provavelmente era menor”. (SILVA, 2015a, p. 40). Após a abolição da escravatura, em 13 de maio de 1888, os escravos conquistaram a liberdade,

¹² Fogos: “[...] uma forma arcaica e híbrida de organização doméstica, em que se fundiam as finalidades de produção e reprodução, econômicas e demográficas”. (RODARTE, 2008, p. xix).

porém, como a maioria tinha dificuldades para arranjar trabalho, sustento e moradia, muitos escravos voltaram a trabalhar para seus antigos senhores.

Houve grupos que “[...] conseguiram sobreviver independentemente, isto é, sem sujeitar-se aos trabalhos forçados que os senhores lhes impunham”. o que fez surgir aglomerações, na região de Morretes, Timbé e na periferia da cidade, como o quilombo do Sertão do Valongo, atualmente, bairro de Porto Belo. Esse bairro ainda preserva costumes, crenças, gastronomia e rituais folclóricos de origem africana. (CAMPOS; BARENTIN, 1994, p. 80).

Nas primeiras décadas do século XX, Tijucas vivia seu auge, floresciam as atividades portuárias. Em 1901, contava com uma marinha mercante, havendo pequenos portos ao longo do Rio Tijucas, incluindo estaleiros.

Campos e Barentin (1994, p. 146) destacam que, nesse contexto, surge a primeira escola pública de Tijucas, a escola “7 de setembro”, situada na rua Getúlio Vargas, hoje, uma praça com o mesmo nome. As aulas eram oferecidas pela professora Sérgia Valente Lima que aparece ao lado dos alunos do curso primário, em 1908 (Figura 4).

Figura 4 – Primeira Escola Pública do Município de Tijucas (SC)

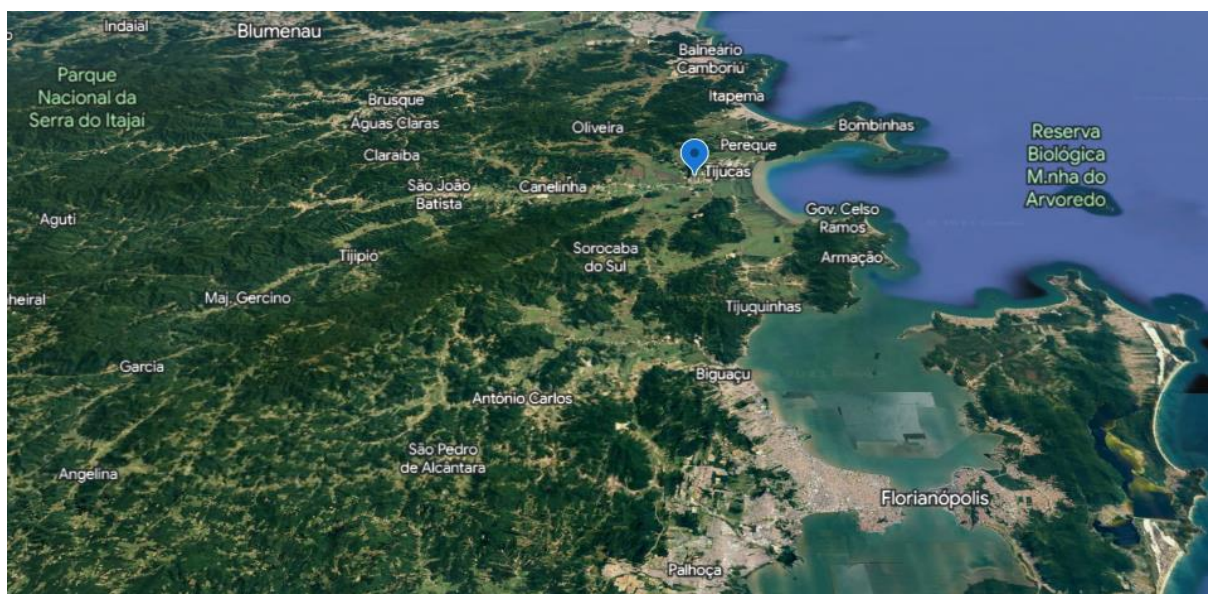


Fonte: Campos e Barentin (1994).

No final da década de 1920, a cidade começou a ganhar contornos urbanísticos e foram construídos o Prédio Municipal, a nova Igreja Matriz de São Sebastião, o Cine Teatro, o Fórum e pequenas lojas.

Tijucas hoje é conhecida como “Capital do Vale” por ser o principal acesso para a rodovia SC-411 e encontrar-se às margens da Rodovia Governador Mário Covas (BR-101).

Figura 5 – Localização do Município de Tijucas



Fonte: Google Earth.

Atualmente, o Município de Tijucas faz parte da Associação dos Municípios da Grande Florianópolis – GRANFPOLIS e está dividido em 17 bairros, 10 estão localizados na Zona Urbana e 7 na Zona Rural. Os bairros da Zona Urbana (10) compreendem: Areias, Centro, Joaia, Pernambuco, Praça, Santa Luzia, Sul do Rio, Universitário, XV de Novembro e Mata Atlântica. Já os bairros da Zona Rural são: Campo Novo, Itinga, Morretes, Oliveira, Terra Nova, Timbé e Nova Descoberta.

Segundo o IBGE (BRASIL, 2021), a população estimada para o município é de 39.889 habitantes.

5.2 EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE TIJUCAS: UM OLHAR PARA OS DOCUMENTOS OFICIAIS, ATENDIMENTO E QUALIDADE

Nesta seção, focaliza-se o olhar para os documentos oficiais do município e busca-se cotejar o modo como eles vêm atendendo a Educação Infantil (0 a 3 anos) e, paralelamente, traz-se elementos que refratam a qualidade desse atendimento. A partir dessa compreensão, discute-se sobre as duas categorias de análise, quais sejam: 1) Garantia do direito à Educação infantil no Município de Tijucas (SC): um olhar para os documentos oficiais; 2) Qualidade do atendimento à Educação infantil no Município de Tijucas (SC), de modo indissociável.

Faz-se essa análise dos seguintes documentos:

- Lei Orgânica do Município de Tijucas/SC (2011).
- Lei de Organização do Sistema Municipal de Ensino e dá outras providências (Lei Complementar nº 45/2016).
- Lei nº 2.599/2015 (PME), que aprova o Plano Municipal de Educação de Tijucas e dá outras providências.
- Projeto Político Pedagógico (PPP, 2020).
- Edital de Matrícula nº 003/SME/2021 que dispõe sobre as diretrizes para o processo de matrícula e rematrícula de alunos da educação infantil e do ensino fundamental nas escolas da rede municipal de ensino de Tijucas para o ano letivo de 2022.
- Portaria nº 379/2022 que estabelece as diretrizes para matrícula em tempo integral na Educação Infantil (Centros de Educação Infantil) e ampliação do período parcial para integral das crianças na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Tijucas para o ano letivo de 2022.

Todos os documentos apontados encontram-se em domínio público¹³, com exceção da Lista de fila de espera (Centro de Educação Infantil) que, apesar de não estar em domínio público, faz-se essencial para o objetivo desta pesquisa.

5.2.1 Lei Orgânica do Município de Tijucas/SC (2011)

A Constituição Municipal de Tijucas, Lei Orgânica, foi promulgada no ano de 2011. Entre os direitos e garantias fundamentais dos seus habitantes está o direito à educação (Art. 4º, § 2º, Redação acrescida pela Emenda à Lei Orgânica nº 1/2011) e

¹³ Vide referências.

à infância (Art. 6º, Redação acrescida pela Emenda à Lei Orgânica nº 1/2011). (TIJUCAS, 2011).

O Art. 61, parágrafo único, prevê que serão Leis Complementares: “X - Sistema Municipal de Ensino e suas Diretrizes; (Redação acrescida pela Emenda à Lei Orgânica nº 1/2011. (TIJUCAS, 2011). Essa Lei Complementar do Sistema Municipal de Ensino, prevista na Lei Orgânica, veio a se concretizar no ano de 2016 e é tópico da análise descrita a seguir.

5.2.2 Lei de Organização do Sistema Municipal de Ensino (Lei Complementar nº 45/2016)

A Lei de Organização do Sistema Municipal de Educação é responsável “[...] pelo planejamento, execução, supervisão, avaliação e controle dos programas e ações correlacionadas com a educação e com o ensino na jurisdição do Município”. (TIJUCAS). O Sistema Municipal de Ensino é administrado pela Secretaria Municipal de Educação que acumula funções de “[...] órgão normativo, deliberativo, consultivo e fiscalizador da Educação e do Ensino” (art. 11). (TIJUCAS, 2016).

O art. 9 dessa lei dispõe que o Município é responsável pela garantia do atendimento gratuito da educação escolar nos Centros de Educação Infantil. Em outras palavras, esse é o marco legal do direito à educação infantil, em especial do direito da criança à creche, pelo qual o Município de Tijucas se compromete.

Ainda, nesse mesmo artigo, inciso XII, (art. 9), essa responsabilidade do Município com a educação efetiva-se com a garantia de: “[...] cumprir e fazer cumprir os objetivos e metas do Plano Municipal de Educação”. (TIJUCAS, 2016).

Quanto à elaboração do Plano Municipal de Educação, a LC nº 45/2016, em seu Art. 40, estabelece que deve ter “[...] a participação da sociedade, sob a coordenação da Secretaria Municipal de Educação, em ação conjunta com o Conselho Municipal de Educação, consonante com os Planos: Nacional e Estadual de Educação [...]”. No entanto, na promulgação desta lei (LC nº 45/2016), o Plano Municipal de Educação já havia sido publicado (PME: 2015-2024¹⁴).

A organização da Educação Infantil está prevista no art. 76, na Seção IV: Da Educação. Esse artigo é uma transposição do art. 29 da Lei 9.394/96 (LDB), apenas

¹⁴ Na seção seguinte trata-se sobre o Plano Municipal da Educação.

incluído “11 (onze) meses de idade”. Consta, então, nesse artigo, que a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica, cuja finalidade é a formação integral da criança de 0 até 5 anos e 11 meses. E, ainda, que é oferecida em espaços institucionais (creches e pré-escolas), em período diurno com jornada integral ou parcial (art. 77). (TIJUCAS, 2016). Esses espaços são regulados e supervisionados por órgãos competentes do sistema de ensino, a Secretaria Municipal de Educação e o Conselho Municipal de Educação (Art. 77).

A educação infantil, conforme Art. 79 da LC nº 45/2016, poderá ser oferecida em:

- I - Creches, para crianças de até três anos de idade;
- II - Pré-Escolas, para as crianças de quatro a 5 (cinco) e 11 (onze) meses de idade;
- III - Centros Municipais de Educação infantil para crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) e 11 (onze) meses de idade. (TIJUCAS, 2016).

Atualmente, o Município de Tijucas oferta Educação Infantil (0 a 3 anos), nas unidades descritas no quadro a seguir:

Quadro 2 – Centros de educação infantil (CEI) no Município de Tijucas/SC

nº	Instituição	Endereço
1	CEI Mãe Aurora	Rua Irene Peiter Barreto, Centro
2	CEI Olegário João Clemes	Rua Estevão Caetano Rita, Joáia
3	CEI Silvia Telles	Estrada Geral do Sul do Rio
4	CEI Mauri Afonso da Silva	Rua Treze de Junho, Praça
5	CEI Eneide Mannrich dos Santos	Rua José Roselendo, Centro
6	CEI Professor Marco Aurélio de Oliveira	Loteamento Jardim Progresso, Areias
7	CEI Nair Ferreira	Rua Porto Belo, Praça
8	CEI Professor Manoel dos Anjos	Avenida Bayer Filho, Centro
9	CEI Profª Maria Helena Machado	Rua Caio Jonas Portela, Centro
10	CEI Profª Zilda Maria Peixer	Rua Bem-Te-Vi, Centro
11	CEI Professora Maria de Lourdes Souza Furtado	Rua Nova Trento, Joáia
12	CMEI Hercílio Giacomossi	Rua Titico Giacomossi, Nova Descoberta
13	CEI Centro Assistencial Espírito Santo (Conveniada)	Rua Florianópolis, Centro

Fonte: elaboração da autora (2023).

Tais espaços podem ser ofertados em turno parcial (4 horas diárias) ou em jornada integral (7 horas), em conformidade com o previsto no art. 81 que dispõe sobre regras que organizam a Educação Infantil.

Está disposto, no art. 78 da LC nº 45/2016, que o currículo da Educação Infantil deverá estar em conformidade com as Diretrizes Curriculares do Município, considerando a indivisibilidade do cuidar e educar. Mas o que seria esse cuidado? No art. 78, parágrafo único, “[...] a dimensão do cuidado é orientada pela perspectiva de promoção da qualidade e sustentabilidade da vida e pelo princípio do direito e da proteção integral da criança [...]”. (TIJUCAS, 2016). Interessa apontar que, na educação infantil, educar e cuidar é proporcionar condições para que as crianças explorem, de diversas maneiras, o ambiente e que construam “[...] sentidos pessoais e significados coletivos, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de um modo singular das formas culturais de agir, sentir e pensar”. (TIJUCAS, 2016).

Essa indivisibilidade vai ao encontro do preconizado por Craidy (2005) que também prevê a não distinção entre cuidados e educação. Cabe lembrar, que esse movimento é parte do movimento histórico em que o cuidado infantil deixou de ser atribuição exclusiva do lar”. (HADDAD, 2005).

No que se refere aos objetivos da Educação Infantil, pode-se verificar na LC nº 45/2016, em seu art. 80:

- I - O desenvolvimento integral da criança até os 05 (cinco) anos de idade, em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual, social, complementando a ação da família e da comunidade”;
 - II - Proporcionar à criança o desenvolvimento de sua auto-imagem e o convívio no seu processo de socialização com a percepção das diferenças e contradições sociais com base nos princípios da individualidade, igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade.
- (TIJUCAS, 2016).

A Lei Complementar nº 170, de 7 de agosto de 1998 do Sistema Estadual de Educação, em seu art. 32, incisos I e II, dispõe sobre os objetivos da educação infantil que são os mesmos adotados pelo Município de Tijucas, já que essa lei traz orientações para todos os Municípios do Estado. (SANTA CATARINA, 1998).

Há um órgão responsável pela definição de critérios para o acesso à educação infantil que é o Sistema Municipal de Ensino. Esse órgão deve apresentar editais¹⁵ de matrícula a serem “[...] expedidos pela Secretaria Municipal de Educação com anuência do Conselho Municipal de Educação, a cada final de ano letivo para as matrículas do ano subsequente”. (art. 82). (TIJUCAS, 2016).

5.2.3 Lei nº 2599/2015 (Plano Municipal de Educação 2015-2024)

Em 26 de Junho de 2015, foi sancionada, em Tijucas, a Lei nº 2599/2015 que aprovou o Plano Municipal de Educação - PME, com vigência nos anos de 2015 - 2024. Essa lei atende ao dispositivo da Emenda Constitucional nº 59/2009, que altera o art. 214 da Constituição da República Federativa do Brasil, passando a vigorar com a seguinte redação:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: [...] VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.(NR)”. (BRASIL, 2009b).

Além de atender a esse artigo da Constituição Federal, o Plano Municipal de Educação deve estar em consonância também com a Lei 13.005/2014. Essa lei aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), “[...] com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal. (BRASIL, 2014b).

O PME de Tijucas é uma política pública que traça Metas e Estratégias para a Educação de Tijucas, inclusive para a Educação Infantil, e tem como base o Plano Nacional de Educação (PNE).

Tijucas estabeleceu em seu PME 18 Metas (enquanto o PNE apresenta 20 Metas), cada qual contendo estratégias para alcançá-las¹⁶. As Metas devem ser cumpridas, no prazo de vigência do PME, desde que não haja prazo inferior definido para elas. No âmbito da educação infantil, as metas e estratégias apresentadas, no PME, são as Meta 1; Meta 6; Meta 7; Meta 14; Meta 15; Meta 16; Meta 17 e Meta 18.

¹⁵ Na seção 6.2.6, disserta-se sobre o Edital nº 003/SME/2021 e, na seção 6.2.7, sobre a Portaria nº 379 de 2022, para matrícula em tempo integral, disponibilizada no próprio ano de 2022.

¹⁶ As Metas e Estratégias do PME estão disponíveis no Anexo da Lei.

Meta 1:

Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para crianças de 4(quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil de forma a atender no mínimo, **35% (trinta e cinco por cento) das crianças de até 3(três) anos** até o final da vigência deste Plano. (TIJUCAS, 2015, grifo nosso).

Essa meta diverge do PNE, no tocante à ampliação de oferta mínima de educação infantil às crianças de até 3 (três) anos que é de 50% das crianças de até 3 anos para que sejam atendidas até o final do Plano. Essa diminuição na oferta mínima para 35%, quando deveria ser de 50%, que já é um número reduzido, significa que não está sendo assegurado o direito à educação de muitas crianças.

Algumas estratégias para alcançar a Meta 1, presentes no PNE, encontram-se ausentes no PME. São elas:

1.1) definir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, metas de expansão das respectivas redes públicas de educação infantil segundo padrão nacional de qualidade, considerando as peculiaridades locais;

1.2) garantir que, ao final da vigência deste PNE, seja inferior a 10% (dez por cento) a diferença entre as taxas de frequência à educação infantil das crianças de até 3 (três) anos oriundas do quinto de renda familiar per capita mais elevado e as do quinto de renda familiar per capita mais baixo;

1.7) articular a oferta de matrículas gratuitas em creches certificadas como entidades beneficentes de assistência social na área de educação com a expansão da oferta na rede escolar pública;

1.10) fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada; [...].
(TIJUCAS, 2015).

No que se refere às estratégias comuns do PNE e PME, as estratégias 1.3, 1.4, 1.15 e 1.16 da Meta 1 preveem a busca ativa da demanda de famílias por Centros de Educação Infantil por meio de consulta pública para o planejamento do atendimento. Segundo o IBGE (BRASIL, 2021), Tijucas possui mecanismos de consulta pública da demanda das famílias por creches.

A estratégia 1.5, que versa sobre a construção e reestruturação de escolas públicas de educação infantil, visando à sua expansão e melhoria é contemplada em ambos os planos. Em 2022, foi assinado uma Ordem de Serviço 022/2022, para dar

início às obras de ampliação e reforma no CEI Professor Manoel dos Anjos. É um dos centros com maior quantidade de alunos, da Rede Municipal. (TIJUCAS, 2022b).

Outra estratégia do PME, também, é similar ao descrito no PNE, no entanto, enquanto o PNE (estratégia 1.8) fala em “promover”, o PME descreve “estimular” “[...] a formação inicial e continuada dos profissionais da Educação Infantil”. (BRASIL, 2014a).

Há diferenças entre promover e estimular, de acordo com o Dicionário Priberam, promover: “fazer com que se execute, que se ponha em prática alguma coisa; fomentar, desenvolver”. (PROMOVER, 2008). Estimular: “causar estímulo, dar incentivo a; [...]”. (ESTIMULAR, 2008).

Infere-se que, a escolha do verbo estimular, nessa estratégia, implica uma posição política que se pode interpretar como uma desobrigação do Município, na oferta de formação inicial e continuada. Isso converge com a afirmação de Dourado (2013). Para ele, as políticas, no campo da educação, “[...] especialmente aquelas direcionadas à formação têm, na regulamentação, um forte horizonte pragmático para a proposição, o que, necessariamente, não implica uma efetiva materialização destas políticas”. (DOURADO, 2013, p. 375).

Ainda, sobre a formação dos profissionais da educação, Dourado (2013, p. 376) afirma que “[...] passou a ocupar papel de destaque no campo das políticas educacionais, embora, muitas vezes, como exercício retórico”.

A estratégia 1.9 do PNE está na íntegra, no PME,

[...] estimular a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de zero a cinco anos. (TIJUCAS, 2015a).

O PME apresenta a mesma estratégia 1.12 do PNE para crianças de até 3 anos de idade, e versa sobre a implementação em caráter complementar, programas de orientação e apoio às famílias, por meio da articulação das áreas de educação, saúde e assistência social, focando no desenvolvimento integral dessas crianças. (TIJUCAS, 2015a).

Uma outra estratégia importante para a educação infantil é a 1.14 do PNE, que o Município incorporou nas estratégias do PME. Deve haver um acompanhamento e monitoramento do acesso e da permanência das crianças da educação infantil em

colaboração com a família e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à família.

Outras estratégias presentes no PME elaboradas a partir do PNE são: a avaliação da educação infantil que deve ser realizada a cada dois anos (estratégia 1.6 do PNE); educação especial (estratégia 1.11 do PNE); garantia do atendimento das crianças em estabelecimentos que atendam aos parâmetros nacionais de qualidade, visando ao ingresso do aluno de 6 anos de idade no ensino fundamental (estratégia 1.13 do PNE); e estimular o acesso à educação infantil, de 0 a 5 anos, em tempo integral, conforme estabelecido na DCNEI. (estratégia 1.17 do PNE). (BRASIL, 2014a).

Meta 6:

Oferecer em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica. (TIJUCAS, 2015a).

Pode-se observar que algumas estratégias foram suprimidas, em relação ao PNE. São elas:

6.6) orientar a aplicação da gratuidade de que trata o art. 13 da Lei no 12.101, de 27 de novembro de 2009, em atividades de ampliação da jornada escolar de alunos (as) das escolas da rede pública de educação básica, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;

6.7) atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais;

6.8) garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas; [...]
(BRASIL, 2014a).

No PME, acrescentou-se uma estratégia: “Assegurar alimentação escolar que contemple a necessidade nutricional diária dos estudantes que permanecem na escola em tempo integral, conforme legislação específica”. (TIJUCAS, 2015a).

Essa Meta traz estratégias que versam, por exemplo, sobre construção de escolas com padrão arquitetônico e mobiliários que devem ser pensados para se adequar à educação em tempo integral. Nota-se que, como no PNE e PME, a

educação em tempo integral é associada ao assistencialismo, como é verificado na estratégia 6.2:

[...] instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, **prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social**". (TIJUCAS, 2015a, grifo nosso).

Meta 7:

fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb [...]. (TIJUCAS, 2015a).

Para atingir essa meta, enquanto o PNE elaborou 36 estratégias, o PME apresentou apenas 17 estratégias. As estratégias não apresentadas no PME foram as 7.6; 7.7; 7.9; 7.10; 7.11; 7.14; 7.16; 7.18; 7.19; 7.20; 7.21; 7.22; 7.24; 7.26; 7.27; 7.29.7.34; 7.35; e 7.36.

A estratégia 7.12 do PNE é a mesma que o PME adota. É uma estratégia especificamente apresentada à Educação Infantil:

[...] incentivar o desenvolvimento, selecionar e divulgar tecnologias educacionais para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio e incentivar práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, com preferência para *softwares* livres e recursos educacionais abertos, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas. (TIJUCAS, 2015a).

As outras metas apresentadas no PME de Tijucas não se aplicam à educação infantil, elas tratam da educação básica. São elas:

Meta 14:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, o Estado e o Município, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste Plano, política municipal de formação inicial e continuada, com vistas à valorização dos profissionais da educação, assegurando que todos os profissionais da educação básica e suas modalidades possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam, bem como a oportunidade, pelo poder público, de periódica participação em cursos de formação continuada. (TIJUCAS, 2015a).

Nessa meta, foram elaboradas estratégias adicionais não contempladas no PNE. *In verbis*:

Consolidar política de formação continuada prevista para o município.

Garantir oferta de formação continuada a todos os profissionais da educação básica da rede municipal, fundamentada numa concepção político-pedagógico que assegure a articulação teórica e prática, a pesquisa e a extensão.

Instituir, em regime de colaboração entre o Estado e o Município, forma de registro de divulgação de projetos desenvolvidos nas escolas com o objetivo de validar e valorizar as produções do profissional na ascensão funcional.

Criar e oferecer programas de capacitação para o desenvolvimento de produções de projetos nas escolas da rede municipal de ensino.

Oferecer estimular a participação dos docentes da rede municipal de educação em programas de formação continuada em Libras e Braille.

(TIJUCAS, 2015a).

Meta 15:

Formar 75% (setenta e cinco por cento) dos professores da educação básica em nível de pós-graduação até o último ano de vigência deste Plano, e garantir a todos os profissionais da educação formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (TIJUCAS, 2015a).

Essa meta se equipara à meta 16 do PNE, todavia, enquanto o PNE tem como meta (Meta 16) a formação de 50% dos profissionais de educação básica, na pós-graduação, o Município se propôs a uma meta superior ao estabelecido no PNE.

Meta 16:

Valorizar os profissionais de Magistério da rede pública de educação básica, assegurando no prazo de 2 (dois) anos a existência de plano de carreira, assim como a sua reestruturação, que tem como referência o piso nacional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII, do art. 206, da Constituição Federal, a fim de equipar o rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do 6º (sexto) ano de vigência deste plano. (TIJUCAS, 2015a).

O Município de Tijucas já apresenta Plano de Carreira, conforme previsto na LC nº 45/2016, na Seção III, que dispõe sobre a valorização dos profissionais do magistério e da educação, assegurando-lhes plano de carreira definido em lei própria (art. 197). O plano é conhecido como Lei Municipal Complementar nº 41/2015 e “[...] dispõe sobre a Organização do Magistério Público Municipal de Tijucas, estruturando a carreira e estabelecendo normas especiais sobre os seus direitos e vantagens, regime jurídico, funções e formação profissional [...]” (TIJUCAS, 2015b), todavia, conforme apresentado nessa meta, faz-se necessário sua reestruturação.

Meta 17:

Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à

consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto. (TIJUCAS, 2015a).

Embora esteja quase no final da vigência do PME, essa meta tem sido atendida por meio do Decreto 2.029 de 10 de fevereiro de 2023 que dispõe sobre a regulamentação da Gestão Democrática, na Rede Municipal de Ensino. (TIJUCAS, 2023a).

Meta 18:

Elevar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio, assegurar o investimento mínimo de 25% dos recursos próprios do município para a Educação. (TIJUCAS, 2015a).

Segundo dados publicados do site do Tribunal de Contas do Estado de Santa Catarina, no ano de 2019, o PIB do Município de Tijucas foi de R\$ 1.735.630.752,00, havia aplicado 2,31% do PIB aplicado em 2019.

O art. 10 do PME também prevê que:

O Plano Plurianual, as Diretrizes Orçamentárias e os Orçamentos Anuais do Município serão formulados de maneira a assegurar a consignação de dotações orçamentárias compatíveis com as diretrizes, metas e estratégias deste Plano Municipal de Educação, a fim de viabilizar sua plena execução. (TIJUCAS, 2015a).

Lembrando que, conforme prevê o art. 7º do PME (2015-2024), o acompanhamento e avaliação anual da execução do plano é de competência do Fórum Municipal de Educação e do Conselho Municipal de Educação.

5.2.4 PPP (Projeto Político Pedagógico, 2020)

O Projeto Político Pedagógico (TIJUCAS, 2020) é um documento que define as normas relativas à estrutura e à organização da Rede Municipal de Ensino de Tijucas. Dentre seus objetivos, prevê como devem ocorrer as matrículas para os Centros de Educação Infantil.

Diferente das matrículas do pré-escolar, que ocorrem diretamente nas Unidades Escolares, as inscrições para os Centros de Educação Infantil devem ser realizadas, na Secretaria de Educação.

As inscrições podem ocorrer em qualquer época do ano, e a criança aguarda a vaga com o nome na lista de espera. “A partir da disponibilidade da vaga, a família recebe o encaminhamento para a matrícula no centro de educação infantil da referida vaga”. (TIJUCAS, 2020, p. 45).

Segundo o PPP (TIJUCAS, p. 45), para que o acesso à vaga torn-se transparente, elaborou-se “[...] uma planilha de acompanhamento de inscrições de solicitação de vaga, chamada de Fila de Espera (reserva de vaga)”. Essa planilha está disponível para consulta do Conselho Tutelar, Promotoria Pública, Conselho Municipal de Educação e das famílias. Ainda, encontra-se disponível na Secretaria Municipal de Educação. Para o seu acesso, é necessário fazer uma solicitação¹⁷.

Também consta, no PPP de Tijuca de 2020, o histórico de matrículas na educação infantil, entre 2017 a 2020, conforme a Tabela 2 abaixo que, segundo dados apresentados, mesmo que o número de atendimento tenha aumentado ao longo dos anos, “[...] ainda não foi possível atender toda a demanda das crianças de 0 a 3 anos e 11 meses de idade, sobretudo, porque o município vem nos últimos anos crescendo em número de habitantes”. (TIJUCAS, 2020, p. 44). Em concordância com informação de março de 2023, veiculada pelo site da Prefeitura Municipal de Tijuca, a cidade cresceu em número de habitantes, passando para 50 mil. (TIJUCAS, 2023b).

Tabela 2 – Matrículas por etapa na educação básica

Etapas e Modalidades	Ano 2017	Ano 2018	Ano 2019	Ano 2020
Educação Infantil – zero a 3 anos e 11 meses	831	945	1.129	1.134

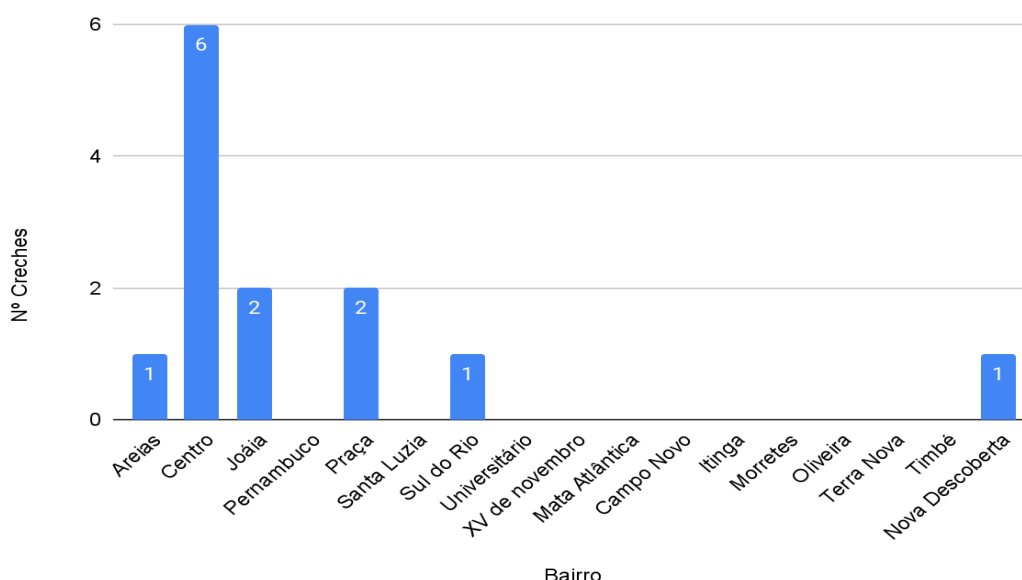
Fonte: disponível no PPP (TIJUCAS, 2020, p. 14).

O desafio da rede de Tijuca, como descrito no PPP, tem sido “[...] equacionar e respeitar os direitos das crianças, não apenas em termos de vagas, mas da qualidade dos serviços”. (TIJUCAS, 2020, p. 44).

¹⁷ A Lista encontra-se na SME. A pesquisadora, mediante uma solicitação (vide em apêndice), recebeu um link de acesso restrito, para obter uma cópia desse documento. Disponível: <https://docs.google.com/spreadsheets/d/1FaGXfSUwsqy-KNMmoHRQyUC-fVwMdRNW/edit?usp=sharing&ouid=106701061015643503790&rtpof=true&sd=true>.

Outra informação trazida pelo PPP é que “[...] cerca de 17% da população mora em áreas rurais.” (TIJUCAS, 2020, p. 12). Apesar disso, há apenas um Centro de Educação Infantil, em um bairro rural (Nova Descoberta).

Figura 6 – Número de Centros de Educação Infantil por Bairro



Fonte: adaptação feita pela autora de dados da Prefeitura de Tijucas-Unidades Escolares [2023].

Importante também destacar que, embora esteja previsto no ECA, no art. 53, inciso V, que a criança tem direito ao “acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentam a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica” (BRASIL, 1990), no Município de Tijucas, muitas crianças ficam sem ter esse acesso. Isso ocorre porque as matrículas e rematrículas de crianças, nos Centros de Educação Infantil do Município, são feitas mediante editais¹⁸, para um determinado número de vagas. Após o preenchimento dessas vagas, caso houver necessidade de mais matrículas, elas devem aguardar as “novas” vagas que somente serão ofertadas por meio de desistências de outras crianças.

Um dado considerável que se observa é que o PPP do Município de Tijucas que orienta a educação básica é de 2020. E, também, estão desatualizados os PPP dos Centros de Educação Infantil. É fundamental que cada escola elabore o seu

¹⁸ Edital 003/SME/2021, para as matrículas do ano de 2022. Vide seção 6.2.6.

Projeto Político Pedagógico, dado que é um documento que estabelece objetivos, “[...] procedimentos, instrumentos, modos de agir, estruturas, hábitos, valores [...]”. (LIBÂNEO, 2004, p. 126). E isso são aspectos particulares de cada comunidade escolar que estarão objetivadas no PPP.

O PPP resume os anseios, as propostas dos educadores que trabalham na escola. Libâneo (2004, p. 126) apresenta quatro questões que devem ser respondidas ao elaborar o Projeto Político Pedagógico:

Que tipo de escola, nós, profissionais desta escola, queremos?
 Que objetivos e metas correspondem às necessidades e expectativas desta comunidade escolar?
 Que necessidades precisamos atender em termos de formação dos alunos e alunas para a autonomia, cidadania, participação?
 Como faremos para colocar o projeto em permanente avaliação, dentro da prática da ação-reflexão-ação?

À vista disso, os educadores de cada Centro de Educação Infantil, no caso desta pesquisa, ficam à parte desse processo. Questiona-se, então, como o professor elabora o seu planejamento, sem atender às expectativas da sua comunidade educativa? Como os desafios do cotidiano da instituição são enfrentados? Como garantir uma educação de qualidade?

Para Vasconcelos (1885, p. 143), o PPP é um instrumento teórico-metodológico. Trata-se de um documento que “[...] visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica e, o que é essencial, participativa”. Acrescenta o autor que o PPP diz respeito a “[...] uma metodologia de trabalho que possibilita re-significar a ação de todos os agentes da instituição”.

Um aspecto importante observado, no PPP do Município, são os pressupostos teórico-metodológicos que o embasam que é a teoria histórico-cultural. Nessa abordagem, considera-se a formação integral do sujeito, cuja função social é o comprometimento com um processo formativo humanizador, a fim de desenvolver o pensamento científico.

Deve-se compreender o sujeito, em conformidade com a teoria histórico-cultural, “[...] como ser social e histórico de direito subjetivo à aprendizagem e ao desenvolvimento em sua concepção ampla”. (SANTA CATARINA, 2014, p. 26).

5.2.5 Diretrizes Curriculares para a Rede Municipal de Tijucas (2021)

As Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Tijucas constituem o documento que orienta a elaboração, o planejamento, a execução e as avaliações das propostas curriculares para a rede. De acordo com o documento, a aprendizagem no Município tem como base a teoria sócio-histórica ou histórico-cultural de Lev Semenovich Vigotski. (TIJUCAS, 2021). Os documentos norteadores para a sua elaboração foram a Base Nacional Comum Curricular e o Currículo Base da Educação Infantil e Ensino Fundamental do Território Catarinense.

Esse documento traz concepções de “[...] mundo, escola, criança, adolescente, ensino e aprendizagem, avaliação, educação inclusiva, atendimento educacional especializado e de diversidade étnico-racial”. (TIJUCAS, 2021, p. 11). Tais concepções norteiam a organização do currículo.

A educação infantil estrutura-se em “[...] Competência Gerais, Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento, Campos de Experiências, que estão organizados por faixa etária - Bebês (0-1a6m); Crianças bem pequenas (1a7m-3a11m); Crianças Pequenas (4a5a11m)”. (TIJUCAS, 2021, p. 17).

São eixos estruturantes para as aprendizagens e o desenvolvimento as interações e a brincadeira. São asseguradas às crianças “[...] os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se”. (TIJUCAS, 2021, p. 14).

Convém lembrar, como já mencionado em outras seções deste trabalho, que:

O enfoque dado às competências não é algo novo nas políticas educacionais. Essa proposta é derivada das reformas educativas da década de 1990, dos projetos de ajuste de países periféricos às políticas neoliberais dos organismos internacionais, que têm, no capital financeiro, a fonte de princípios privatistas e rentistas. (SANTOS; ORSO, 2020, p. 170).

Como pode ser observado, o documento do Município segue a Base Nacional Comum Curricular, cujo fio condutor é a competência. “A ‘Pedagogia das Competências’, como pressuposto pedagógico da BNCC, é claramente definida como resultado de acordos entre os ‘organismos multilaterais’ e suas pautas de reformas educacionais ancoradas nas políticas neoliberais”. (DOURADO; SIQUEIRA, 2019, p. 296).

Ainda, Dourado e Siqueira (2019, p. 295) afirmam que “[...] o movimento em torno da afirmação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também pode

ser considerado determinado tipo de reforma que toma o currículo e o conhecimento como objetos de regulação social [...]”.

Os autores supracitados mencionam que,

[...] no caso brasileiro, por meio de reducionismo do processo formativo, ratificado a partir da defesa de um discurso centrado em competências e habilidades que, além de não atender ao horizonte legal do Plano Nacional de Educação (PNE), que advoga direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, é prescritivo e padronizador. (DOURADO; SIQUEIRA, 2019, p. 295).

Desta maneira, “[...] assistimos ao avanço dos grandes grupos educacionais rentistas, que vão aos poucos, pautando a agenda da educação e da universidade que se deseja para o país, bem como o perfil de homem para a humanidade”. (SANTOS; ORSO, 2020, p. 168).

Como se depreende, as Diretrizes Curriculares do Município de Tijucas, embora tenha como proposta teórico-epistemológica a teoria histórico-cultural, está firmada na pedagogia das competências, assim como determina a BNCC.

5.2.6 Edital nº 003/SME/2021

Para o ingresso, nos Centros de Educação Infantil, durante o ano letivo de 2022, a Prefeitura Municipal de Tijucas publicou através do site, o Edital nº 003/SME/2021 que dispõe sobre o processo de matrícula e rematrícula tanto de alunos da educação infantil quanto do ensino fundamental.

As rematrículas para os Centros de Educação Infantil ocorreram nos dias 08, 09 e 10 de novembro de 2021 (rematrícula Berçário II, Maternal e Jardim respectivamente), os pais deveriam comparecer na própria unidade escolar onde a criança já frequentava e estaria matriculada.

Já para as novas matrículas, os pais deveriam comparecer na Secretaria Municipal de Educação, entre os dias 06 a 15 de dezembro de 2021, conforme item 6.4, desse edital: “Na educação infantil (creche) a matrícula acontece através de uma **lista de espera**¹⁹, **conforme a disponibilidade de vagas**, devendo as famílias procurarem a Secretaria Municipal de Educação, para registro na mesma”. (TIJUCAS, 2021 p. 06, grifo nosso).

¹⁹ Feita uma análise sobre esse tema na seção 6.2.4 em que se discorre sobre o PPP.

Para as matrículas, nos Centro de Educação Infantil, foram solicitados os seguintes documentos: carteira de vacinação; cartão SUS (Sistema Único de Saúde) declaração de guarda emitida pelo Juízo da Infância e Juventude para as crianças e adolescentes, que convivem com responsáveis; atestado ou diagnóstico no caso de alunos com deficiência; comprovante de residência (atualizado) em nome dos pais ou responsáveis; protocolo do visto de permanência para as famílias estrangeiras; cartão Bolsa Família, se for cadastrado no referido Programa; e número de telefone atualizado.

Pode-se verificar que, nesse edital, em relação à documentação requerida, há o cuidado para atender às crianças, principalmente àquelas que precisam de um atendimento educacional especializado. É necessário, para o atendimento educacional especializado,

[...] a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros. (BRASIL, 2008, p. 17).

Resta saber se o Município de Tijucas tem o número suficiente de profissionais para atender a essas crianças.

À vista disso, depreende-se que, quando se estabelece um edital para a oferta de vagas para a educação infantil, nos Centros de Educação Infantil, o direito a essas vagas não está garantido. Consequentemente, o Município de Tijucas/SC não assegurou a educação infantil a crianças de 0 a 3 anos, no ano de 2022.

5.2.7 Portaria nº 379 de 2022

A Portaria nº 379 de 2022 que entrou em vigor, em 17 de fevereiro de 2022, estabeleceu as diretrizes para matrícula, em tempo integral, nos Centros de Educação Infantil do ano de 2022. (TIJUCAS, 2022a).

Esse documento visou tanto oferecer novas vagas para o período integral quanto ampliar o período de permanência de crianças já matriculadas, em período parcial, desde que participassem do processo seletivo. Foram ofertadas 38 novas

vagas para matrícula e 123 vagas para ampliação de atendimento (parcial para integral) para crianças já matriculadas, totalizando 161 vagas ofertadas (Tabela 3).

O período de matrícula teve início no dia posterior à divulgação e se estendeu até o dia 04 de março de 2022.

Segundo a “Lista de Classificação para Creche Período Integral”, publicada em 11 de março de 2022, ao todo foram atendidas 96 crianças e, portanto, 65 vagas ficaram remanescentes.

Tabela 3 – Nº de vagas preenchidas e vagas remanescentes nO Centros de Educação Infantil em período integral

Unidade de Ensino com vaga para Ensino Integral	Vagas Ofertadas	Vagas preenchidas (até 11 de março)	Vagas remanescentes
CEI Eneide Mannrich dos Santos	38	38	0
CEI Mãe Aurora	25	15	+10
CEI Mauri Afonso da Silva	30	11	+19
CEI Nair Ferreira	30	7	+23
CEI Zilda Maria Peixer	30	20	10
CEI Marco Aurélio de Oliveira	08	5	3
Total	161	96	65

Fonte: adaptação feita pela autora de dados da Portaria nº 379/2022 e da Lista de Classificação para Centro de Educação Infantil em Período Integral.

Os documentos solicitados para novas matrículas, para que a criança pudesse desfrutar de uma vaga no período integral foram: certidão de nascimento; cartão de vacina atualizado ou a justificativa médica; certidão de nascimento ou carteira de identidade de todos que residem com a criança; documento de identidade com foto dos pais ou responsáveis pela criança e CPF, alternativamente, CNH; carteira de trabalho e comprovante de rendimento bruto de todos os adultos que residem com a criança; comprovante de recebimento do benefício Auxílio Brasil (antigo Bolsa Família) dos pais ou responsáveis, atualizado até 03 (três) meses anteriores a inscrição, para as famílias atendidas por este Programa Federal; comprovante de residência dos pais ou responsáveis, atualizados até 03 (três) meses anteriores à inscrição (fatura de água, energia elétrica, telefone, contrato de aluguel, fatura de

cartão de crédito ou declaração do agente de saúde); caso o comprovante de residência não esteja no nome de um dos integrantes da família anexar declaração do proprietário da residência, com firma reconhecida; apresentação do visto de permanência ou provisório para as famílias estrangeiras; apresentação de declaração de guarda, para as crianças que convivem com responsáveis, emitida pelo juizado da infância e juventude ou documento que comprove o processo de regularização da guarda; comprovante ou declaração de recebimento de pensão alimentícia e/ou ajuda de terceiros; comprovante de que exerce atividade remunerada em período integral, havendo pai e mãe, de ambos.

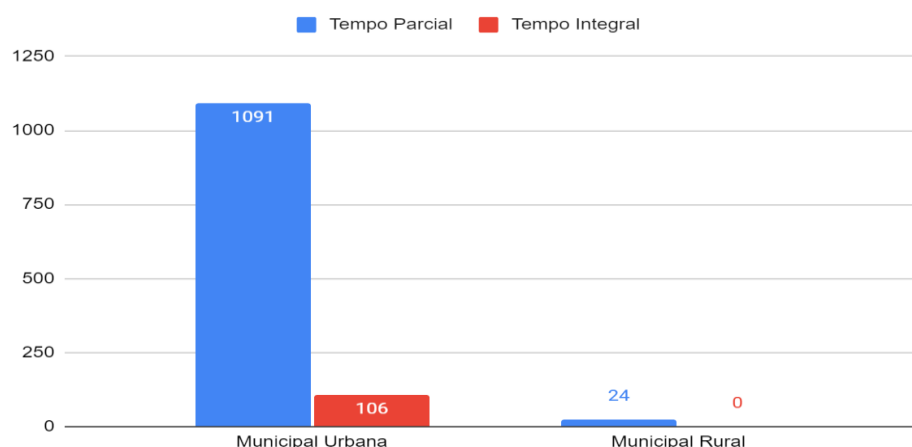
Comparando os critérios de matrícula publicados no Edital nº 003/SME/2021 com os publicados na Portaria nº 379 de 2022, notam-se algumas diferenças. Os novos itens dizem respeito à comprovação de renda e comprovação de que ambos os pais trabalham, em período integral. Isso porque o critério descrito no art. 8 da Portaria para a classificação das crianças obedece a seguinte ordem: I) trabalho em tempo integral de ambos os pais; II) receber o benefício do Auxílio Brasil; e III) menor renda *per capita*. Assim, os novos documentos são justificados por esses critérios. Além disso, a cada 6 meses, os pais devem atualizar a renda da família. (TIJUCAS, 2022a).

Contudo, o Estatuto da Criança e do Adolescente assegura o direito à creche a todas as crianças, “Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: [...] IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade; (Redação dada pela Lei nº 13.306, de 2016)”. (BRASIL, 1990).

Apesar de haver vagas sobrando, em período integral (vide Tabela 3), após a divulgação da Lista de Classificados, novos interessados nas vagas de ensino integral surgiram (conforme prevê o PPP, a possibilidade de novas matrículas para o Centro de Educação Infantil fica aberta ao longo do ano), totalizando 271 interessados, no decorrer do ano de 2022.

Segundo o Censo Escolar de 2022, publicado em 08 de fevereiro de 2023, referente aos dados da matrícula inicial, no Município de Tijuca, foram matriculadas 1.221 crianças, em Centros de Educação Infantil. Sendo que 1.197 se matricularam em unidades municipais urbanas e 24 em unidades municipais rurais. E, ainda, 1.115 em tempo parcial e 106 integral (Figura 7). (BRASIL, 2023).

Figura 7 – Matrícula inicial nos Centros de Educação Infantil do Município de Tijuca na Rede Municipal Urbanas e Rurais, em tempo Parcial e Integral no ano de 2022



Fonte: adaptação feita pela autora de dados coletados do Inep (BRASIL, 2023).

O número de novos interessados foi obtido mediante a Lista de Espera (reserva de vaga) que a pesquisadora recebeu, no dia 12 de dezembro de 2022.

Conforme prevê o art. 10 da Portaria 379, a partir da desistência de alguma criança atendida, em período integral, abre-se uma vaga que será reservada para as crianças que estejam em espera, respeitando a reserva de vaga, e não para a ampliação de turno das crianças que já frequentam aquele CEI. Como já analisado anteriormente, ao não atenderem a todas as crianças, há um descumprimento da Lei Maior no art. 208: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) [...]”. (BRASIL, 1988).

A partir da análise e leitura dos documentos supracitados, percebe-se que deles emergiram 2 categorias. A primeira refere-se a “Cobertura do atendimento e do acesso”. Verificou-se que o direito das crianças ao acesso ainda não é garantido. A presença de critérios para acesso, a lista de espera e descrições da realidade do município são a base para tal conclusão. Outro ponto relevante é a Portaria nº 379/2022 que diz “para quem” é o Centro de Educação Infantil, no período integral. Verificou-se a partir dos critérios, que a creche é para os menos favorecidos. Portanto, por mais que os Centros de Educação Infantil tenham sido desvinculados das

Secretarias de Assistência Social, o caráter assistencialista ainda persiste e, no Município de Tijucas (SC), isto também não é diferente.

A segunda categoria refere-se à “Qualidade do atendimento”. Verifica-se que as condições de qualidade não estão totalmente garantidas para a Educação Infantil. O Município diverge nos pressupostos teórico-metodológicos que sustentam a proposta pedagógica e, com base nos documentos analisados, não foi possível perceber um movimento de discussão e atualização desses pressupostos. Em relação a proposta pedagógica, enquanto o PPP anuncia como pressuposto teórico-metodológico a teoria histórico-cultural, as Diretrizes Curriculares do Município de Tijucas seguem a Base Nacional Comum Curricular, que está firmada em uma “Pedagogia das Competências” e com princípio epistemológico com bases contraditórias.

Ainda, com referência a essa questão, é importante retomar o que já foi mencionado anteriormente, os PPP das instituições estão desatualizados. Isso acaba não colaborando para que as diferentes dimensões que compõem a gestão pedagógica dos Centros de Educação Infantil possam ser constantemente discutidas, refletidas e, a partir de encontros coletivos entre os profissionais das instituições e da gestão da rede, possam ser planejadas alternativas para que a qualidade do atendimento seja garantida.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo investigar como o direito à educação infantil (0 a 3 anos) materializa-se na educação pública, no Município de Tijucas (SC). Para alcançar o objetivo proposto, utilizou-se como metodologia, o estudo do tipo exploratório, com abordagem qualitativa. Quanto aos procedimentos de coleta de dados, foram utilizadas as pesquisas bibliográfica e documental. Adotou-se como base teórico-metodológica a abordagem materialista histórico-dialética.

Os documentos que serviram de base para a análise, além das normas legais federais, foram: Lei Orgânica do Município de Tijucas/SC (2011); Lei de Organização do Sistema Municipal de Ensino e dá outras providências (Lei Complementar nº 45/2016); Lei nº 2.599/2015 (PME), que aprova o Plano Municipal de Educação de Tijucas e dá outras providências; Projeto Político Pedagógico (PPP) de Tijucas de 2020; Edital de Matrícula nº 003/SME/2021; e Portaria nº 379/2022 que estabelece as diretrizes para matrícula nos Centros de Educação Infantil.

Antes de iniciar esta pesquisa, fez-se uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações da (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a fim de se verificar a produção existente sobre a temática e, por conseguinte, a originalidade do tema escolhido para este trabalho. Foram utilizados, inicialmente, os descritores: educação infantil; legislação; e critérios para atendimento. Com esses descritores, não se encontrou nenhuma pesquisa nos últimos dez anos, no Catálogo da CAPES. Na BDTD, utilizando o filtro “trabalhos recentes”, foram encontrados 3, nos últimos cinco anos. Como se encontrou um número reduzido de trabalhos, uma outra busca foi feita, utilizando o descritor “Direito à educação infantil”. Foram encontrados nove trabalhos, conforme apresentados nesta pesquisa. Constatou-se, então, a singularidade desta pesquisa.

Iniciou-se com uma contextualização histórica, considerando a criança, a infância e a educação infantil. Verificou-se que não há um consenso no que diz respeito ao significado de criança. O mesmo ocorre com os conceitos de família, criança, infância e educação. Uma mesma sociedade pode ter vários sentidos para esses termos. Ao longo da história da humanidade, esses conceitos se transformam, na medida em que há mudanças nas sociedades e, também, novas pesquisas vão sendo realizadas.

Constatou-se que a criança, inicialmente, era considerada um adulto de tamanho reduzido, sem qualquer direito. É no Renascimento que surgem os primeiros sinais de reconhecimento da criança e da infância. Inicia o sentimento de família, de criança, ou seja, de uma organização familiar. A descoberta da infância inicia no século XIII, mas se torna mais evidente no final do século XVI e durante o século XVII. Cumpre destacar que havia infância, inicialmente, somente nas classes sociais mais abastadas, porque, nas demais classes, os pais precisavam da ajuda dos filhos, para suprir as necessidades básicas, principalmente com a Revolução Industrial.

A educação infantil e instituições escolares partilham da mesma história da infância, família e do trabalho. No período renascentista, também, inicia-se a escolarização infantil. No Brasil, tem início, no período da colonização, com a vinda dos jesuítas que monopolizavam a educação, inicialmente, com função evangelizadora. Posteriormente, a educação evangelizadora atendia os índios, os mestiços, precariamente; para os filhos da elite, a educação era formal e diversificada.

A concepção de criança e infância, como se entende atualmente, é recente. É a partir da Convenção sobre os Direitos da Criança, em 1990, que ela passa a ser considerada sujeito de direitos. É com o Estatuto da Criança e do Adolescente que os seus direitos passam a ser normatizados. À vista disso, a educação infantil pode ser entendida como um espaço privilegiado de vivências desses direitos.

Em relação ao direito à educação infantil, na legislação federal, identificou-se que, mesmo com a primeira Constituição do Brasil Império (1824), estabelecendo a instrução primária gratuita a todos os cidadãos brasileiros, não havia número suficiente de escolas para atender a todos. O número de crianças não alfabetizadas era elevado. Ainda, negros e escravos alforriados não tinham acesso a esse direito.

Apenas com a Constituição de 1988 que as crianças passam a ter seus direitos assegurados, mesmo considerando a educação infantil assistencialista, para as classes menos favorecidas. É com a LDB que se altera o sistema assistencialista e a educação infantil ganha *status* de primeira etapa da educação básica.

Viu-se, nesse processo de estudos que, algumas normatizações foram importantes para a educação infantil nessa trajetória histórica: 1948, Declaração Universal dos Direitos Humanos; 1959, Declaração Universal dos Direitos da Criança; 1988, Constituição Federal; 1989, Convenção dos Direitos da Criança; 1990, Declaração Mundial sobre Educação para todos – Conferência de Jomtien; e 1990,

Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Nesse Estatuto, é estabelecido o direito à proteção, quando dispõe sobre a “proteção integral à criança”.

Foi possível também verificar que organismos internacionais influenciam as políticas públicas educacionais, com reformas na educação, por exemplo, mais recentemente, a BNCC, firmada na pedagogia das competências. Como se pôde perceber, foi incorporada pelo Município de Tijucas (SC) à sua proposta pedagógica, cujos pressupostos, então, sendo sustentados por um ecletismo teórico, teoria histórico-cultural e pedagogia das competências, cujo objetivo é a formação de mão de obra para o enriquecimento do capital. É a lógica do capital aplicada à educação. O art. 211, da Constituição Federal de 1988, ao dispor sobre a incumbência da União, Estados, Distrito Federal e dos Municípios de organizar os sistemas de ensino em regime de colaboração, mais o § 2º, que trata da atuação dos Municípios prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil, não deixa claro a fonte dos recursos para essa nova etapa adicionada ao sistema de educação, o que facilita o acesso de órgãos internacionais ao sistema brasileiro de educação.

Outro documento importante que orienta a educação infantil em Tijucas (SC) são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), trazendo também recomendações quanto à organização dos espaços, tempo e materiais. Não se pode deixar de citar o Plano Nacional de Educação (2014-2024) que traçou 20 metas e 254 estratégias para a educação brasileira.

“Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças”, publicado pelo COEDI/MEC, inicialmente, em 1995 e 2ª edição em 2009, é um documento que traz direitos fundamentais da criança a serem respeitados pelos Centros de Educação Infantil tais como direitos a: brincadeira, atenção individual, um ambiente aconchegante, seguro e estimulante, entre outros.

Quanto ao objetivo da pesquisa (a) descrever como o direito à educação infantil está assegurado, nos documentos oficiais do Município de Tijucas (SC), considerando a falta de dados disponibilizados, não foi possível verificar se a meta 1 do PME foi cumprida que é atender no mínimo 35% das crianças em Centros de Educação Infantil, diferentemente da meta 1 estabelecida no PNE: atender no mínimo 50% das crianças de até 3 anos.

Pelo estudo, há indícios, no que se refere à oferta de vagas, na educação infantil (0 a 3 anos), do não cumprimento dessa meta, convergindo com o que já foi descrito, no Projeto Político Pedagógico de Tijucas de 2020, quando cita que não

houve possibilidade de atender toda a demanda das crianças de 0 a 3 anos e 11 meses de idade, em razão do crescimento do número de habitantes.

O número de crianças de 2022 ainda não foi divulgado pelo IBGE e espera-se obter esse dado em breve.

Observou-se também que o PPP do Município está desatualizado. Os professores de cada Centro de Educação Infantil (CEI) ficam limitados ao fazer seus planos de ensino, já que o PPP de cada CEI está desatualizado. Sabe-se da importância do PPP, já que se trata de uma ferramenta que orienta teórico-metodologicamente todas as ações das instituições de educação infantil, considerando suas particularidades e necessidades.

Constatou-se que o PPP fundamenta-se na teoria histórico-cultural de Lev Semenovitch Vigotski. Nessa concepção, o sujeito é um ser histórico, cujo aprendizado está associado ao seu contexto histórico-social-cultural. Essa dimensão sócio-histórica propicia ao sujeito instrumentos e símbolos para a sua mediação com o mundo.

Em relação ao objetivo (b) identificar quais são os critérios de acesso aos Centros de Educação Infantil, o estudo demonstrou que, após a divulgação da lista de classificados para o período integral, restaram 65 vagas e que, ao longo do ano, houve um adicional de 271 crianças interessadas no Centro de Educação Infantil período integral, logo destaca-se, que o Município não conseguiu atender à demanda solicitada para período integral no ano de 2022.

Para o período parcial, os documentos públicos disponíveis não informam a respeito da quantidade de vagas disponíveis, nos Centros de Educação Infantil, nem mesmo quantas crianças não foram atendidas. Infere-se, consequentemente, que não há vagas suficientes para atender as crianças de 0-3 anos, conforme Edital nº 003/SME/2021, no item 6.4, constando que a matrícula, para as creches, é realizada mediante uma lista de espera, de acordo com a disponibilidade de vagas.

Essa lista de espera apresenta um rol de nomes de crianças, mas sem indicar quais foram ou não atendidas; a lista ainda possui uma demanda que foi solicitada apenas para o ano de 2023 e, por falta de clareza em suas informações, não foi possível obter o dado referente à quantidade de crianças que solicitaram a vaga para 2022, nem quantas foram atendidas.

No que tange ao objetivo (c) verificar se as condições da qualidade do atendimento ao direito à educação infantil estão sendo asseguradas às crianças de

Tijucas (SC), de acordo com o preconizado em lei, como exposto ao longo desta pesquisa, o acesso à educação infantil é um direito da criança, mesmo não sendo obrigatório para crianças de até 3 anos de idade, previsto pela Constituição Federal, em seu art. 208, inciso IV, que alude que é dever do Estado com a educação garantir a educação infantil, em creches e pré-escola para crianças até cinco anos de idade.

Para além do acesso à Educação infantil, a partir dos documentos e textos apresentados, pôde-se perceber que a realidade educacional brasileira, no atual contexto sócio-histórico, reformulou-se a partir de uma agenda política. Nessa acepção, considerou-se apenas o conceito de qualidade com base somente nas avaliações desenvolvidas por especialistas que dão conta do problema educacional de maneira restrita e fragmentada. São organismos internacionais que tratam a educação como fator provocador de desenvolvimento econômico ou introduzindo-o em discussões específicas sobre desigualdades e critérios que visam, principalmente, o crescimento econômico.

Percebeu-se, ainda, que as políticas públicas para a educação infantil são marcadas pelo descompromisso dos governos, embora tenham ocorridos alguns avanços, tais como o aumento do número de matrículas e o tempo de permanência nas instituições educativas.

O que faz surgir, emergencialmente, a necessidade de mudanças nas políticas educacionais, na recuperação de seus verdadeiros conceitos de educação infantil, a qual tem resistido às inúmeras reformas. Destaca-se, nesse sentido, em especial, a agenda dos fóruns de educação infantil que tem lutado incansavelmente pela efetiva garantia de todos os direitos para a infância, incluindo o acesso e permanência em instituições de educação infantil públicas e de qualidade, de modo a atender os sujeitos em sua integralidade, com direito de ser as infâncias em todas as suas dimensões e linguagens.

No entanto, verificou-se com este estudo que a antiga ideia assistencialista nos Centros de Educação Infantil ainda é parcialmente presente, uma vez que as vagas para período integral requerem o critério de que ambos os pais trabalhem, em período integral. Essa ideia vai de encontro ao previsto no PNE (Meta 6, Estratégia 6.2) que prevê a construção de instituições educativas com padrão arquitetônico para atendimento em tempo integral, principalmente, em comunidades pobres. Portanto, mesmo que os Centros de Educação Infantil não estejam mais vinculados às Secretarias de Assistência Social, e sim à Secretaria Municipal de Educação, é

possível perceber que o caráter assistencialista ainda não se extinguiu por completo. Nessa perspectiva, não se pode confundir com o “direito de todos à assistência”.

E, aqui, é importante ressaltar/marcar que o que se defende, nesta investigação, faz coro com todos que defendem educação infantil de qualidade para todas as crianças. Em outras palavras, não se pode considerar que se garanta o preceito constitucional, ratificado na LDB, o direito à educação infantil pública para todos, já que essa é a primeira etapa da Educação Básica, com compra de vagas em instituições particulares ou, então, políticas públicas para atendimento aos pobres porque a demanda com maior poder aquisitivo vai para escola particular. Isso não é equidade social.

Face ao exposto, retoma-se o problema norteador desta pesquisa: partindo do marco legal, como o direito à educação infantil materializa-se na educação pública, no Município de Tijucas (SC)?

O direito à educação infantil, tema norteador deste trabalho, foi adquirido recentemente. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 é o marco legal desse direito que não surge antes de outros reconhecimentos. A mudança de concepção sobre a criança, a presença do sentimento de infância e a afirmação de sua cidadania é reconhecida após um longo caminho, até que, finalmente, as crianças fossem reconhecidas como sujeitos sociais de direitos.

No Município de Tijucas, pela análise dos documentos já referenciados, ficaram constatadas algumas limitações, na materialização do direito à educação infantil.

No que se refere à oferta de vagas, pode-se inferir, a partir da presença de critérios de acesso aos Centros de Educação Infantil, como a lista de espera e as descrições da realidade apresentadas no PPP, que o Município ainda não consegue atender a toda a demanda de crianças de 0 a 3 anos. Percebe-se, assim, que, apesar do direito estar assegurado na legislação, há anos ele ainda não é uma realidade. Mesmo que existam políticas públicas, em nível federal, que traçam os direitos das crianças, há muitas crianças desassistidas, que vivem à margem da sociedade. Há, ainda, um longo caminho a ser percorrido até que os direitos se efetivem em todos os municípios e essa é nossa luta. O PNE, por exemplo, tem como meta 1 atender no mínimo 50% das crianças de 0 a 3 anos até 2024. E as demais crianças, as outras 50%, como ficam? Fora das instituições de Educação infantil?

É preciso criar estratégias de resistência às armadilhas que, não raras vezes, impõe-se à educação, por exemplo, resistir contra os perigos que se corre neste

momento, em que se fortalece a obrigatoriedade na educação infantil dos 4 aos 6 anos.

Assim sendo, destaca-se, pelo menos, dois perigos: de um lado, o risco da obrigatoriedade gerar uma concepção pautada na escolarização da educação infantil e, desse modo, colocar em risco a efetivação das dimensões lúdicas, artísticas, literárias, do trabalho pedagógico com as diferentes linguagens etc. Por outro lado, o risco de oferecerem vagas em centros de educação infantil, para a educação infantil de 0 a 3 anos, em uma concepção meramente assistencialista, para as crianças pobres e, com isso, fortalecer políticas que desloquem as parcelas mais abastadas da população para as instituições privadas. Ressalta-se que não se trata de uma crítica à escola privada, pois não é o foco desta pesquisa. A reflexão e defesa que se faz é no sentido da luta pela efetivação do direito à educação infantil de qualidade, gratuita, para todos os sujeitos, independente de classe social. Resta, então, a luta de toda a sociedade para que o direito das crianças à educação infantil seja assegurado.

Quanto às limitações desta pesquisa, muitas informações não estavam disponíveis, no endereço eletrônico da Prefeitura Municipal de Tijucas/SC, dificultando parte da análise, o que ratifica a necessidade, em outro momento, de diferentes estudos e pesquisas, nesse Município.

REFERÊNCIAS

- ALVARENGA, Carolina Faria; VIANNA, Cláudia Pereira. Avaliação, gênero e qualidade na Educação Infantil: conceitos em disputa. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37. p. 1-24. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/JYRKScnbVjX73MkngFvQXLR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 abr. 2023.
- ALVES, Laís Hilário. **O Direito à Educação Infantil em Uberlândia**: análise das Estratégias do Plano Municipal de Educação (2015-2025). Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia (UFU), 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/32884/4/DireitoEduca%c3%a7%c3%a3oInfantil.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.
- ARBIGAU, Joelma de Souza. **Gestão da educação infantil**: a atuação dos conselhos dos centros municipais de educação infantil de Curitiba no processo de priorização de vagas das crianças de 0 a 3 anos. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná (UFPR). Curitiba, 2018. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/58918/R%20-%20D%20-%20JOELMA%20DE%20SOUZA%20ARBIGAU.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 jan. 2023.
- ANDRÉ. Marli. **Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em Educação**. Revista eletrônica de Educação. São Carlos, SP: UFSCar, 2007.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução Dora Flaksman. 2º ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. O significado da infância. *In*: I Simpósio Nacional de Educação Infantil. **Anais [...]**. Brasília: MEC, 1994. P. 88-92.
- ASSIS, Renata Machado de. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 3, n. 2, p. 320-339, jul./dez. 2012.
- BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. **Estudos Avançados**. USP, São Paulo, av. 3 (7), dez., p. 170-182, 1989.
- BARROS, André Luís de Almeida. **Educar para continências ou para contingências?** A cidadania no currículo da escola cívico-militar. Dissertação (Mestrado em Educação) do PPGE da Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2021.
- BRASIL. [Constituição (1824)] **Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de março de 1824**. Rio de Janeiro, RJ: Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm . Acesso em: 14 mar. 2023.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Império do Brasil: Rio de Janeiro, 1827. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. Acesso em: 20 out. 2022.

BRASIL. [Constituição (1891)] **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de fevereiro de 1891**. Rio de Janeiro, RJ Congresso Nacional Constituinte, 1891. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm . Acesso em: 20 out. 2022.

BRASIL. [Constituição (1934)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, Presidência da República, 1934. Nós, os representantes do povo brasileiro, pondo a nossa confiança em Deus, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para organizar um regime democrático, que assegure à Nação a unidade, a liberdade, a justiça e o bem-estar social e econômico, decretamos e promulgamos a seguinte. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/riancacao/constituicao34.htm. Acesso em: 15 out. 2022.

BRASIL. [Constituição (1937)]. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937**. Rio de Janeiro, Presidência da República, 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/riancacao/constituicao37.htm. Acesso em: 15 out. 2022.

BRASIL. [Constituição (1946)]. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946**. Rio de Janeiro, Presidência da República, 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 10 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html#:~:text=Fixa%20as%20Diretrizes%20e%20Bases%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Nacional.&text=a%20condena%C3%A7%C3%A3o%20a%20qualquer%20tratamento,de%20classe%20ou%20de%20ra%C3%A7a..> Acesso em: 21 abr. 2023.

BRASIL. [Constituição (1967)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Brasília, DF: Presidência da República, 1967. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/riancacao/constituicao67.htm. Acesso em: 10 out. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 18 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266. Acesso em: 26 set. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990.** Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Brasília, DF: Presidência da República, 1990b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm. Acesso em: 30 mar. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 678, de 6 de novembro de 1992.** Promulga a Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica), de 22 de novembro de 1969. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de novembro de 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96).** Diário Oficial da União. Brasília: nº 248, 23 de dezembro, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 26 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 23 maio 2023.

BRASIL. **Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 13 de abril de 1999. Seção 1, p. 18.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Secretaria de Educação Especial. Brasília: DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 23 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº: 20/2009.** Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN202009.pdf?query=INFANTIL. Acesso em: 26 set. 2022.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.** Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º

do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 10 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Lei 12.796 de 4 abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 21 jun. 2023.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014a. (Série legislação; n. 125). Disponível em: <http://www.proec.ufpr.br/download/extensao/2016/creditacao/PNE%202014-2024.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 10 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC/SED, 2017.

BRASIL. Ministério da Economia. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Cidades e Estado**. Tijucas. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/tijucas/pesquisa/1/21682>. Acesso em: 15 maio 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resultados 2022**, Brasília: DF, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados/2022>. Acesso em: 10 fev. 2023

BRUNO, Dhaiene de Jesus dos Reis. **O desafio de ampliar o acesso à educação infantil garantindo condições de qualidade**: uma análise a partir da capacidade financeira dos municípios do primeiro anel metropolitano de Curitiba. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/70638/R%20-%20D%20-%20DHAIONE%20DE%20JESUS%20DOS%20REIS%20BRUNO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 jan. 2023.

CAMPOS, Maria Malta. A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. In: MACHADO, Vera Lúcia de A. (org.)

Encontros e desencontros em educação infantil. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005. P. 27-33.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.** 6. Ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.

CAMPOS, Ademar; BARENTIN, Leopoldo. **Fatos e Fotos da História Tijuquense.** 1. ed. Tijuca. Santa Catarina. 1994.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil.** O longo Caminho. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CERISARA, A. B. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil no contexto das reformas? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. especial. P. 11-21, jul./dez. 1999.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança.** São Paulo: Zahar; 2005.

COSTA, Emília Viotti da. **Da monarquia à república:** momentos decisivos. 6. Ed. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1999.

COSTA, Katia Cilene da. **A temática da cultura africana e afro-brasileira nas caixas de leitura do PNAIC:** contribuições possíveis. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2021.

CRAIDY, Carmem Maria. A educação da criança de 0 a 6 anos: o embate assistência e educação na conjuntura nacional e internacional. *In:* MACHADO, Vera Lúcia de A. (org.) **Encontros e desencontros em educação infantil.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005. P. 57-61.

CRIANÇA. *In:* MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa.** (online). Ed. Melhoramentos: São Paulo, 2003. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=crian%C3%A7a>. Acesso em: 23 mar. 2023.

CRIANÇA. *In:* PRIBERAM. **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa** (online)., Priberam Informática, S.A., 2008. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/crian%C3%A7a>. Acesso em: 23 mar. 2023.

DOURADO, Luiz Fernandes. A formação de professores e a base comum nacional: questões e proposições para o debate. **RBPAE**, [S.l.], v. 29, n. 2, p. 367-388, mai/ago. 2013. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/bitstream/ri/12937/5/Artigo%20-%20Luiz%20Fernandes%20Dourado%20-%202013.pdf>. Acesso em: 30 maio 2023.

DOURADO, Luiz Fernandes. SIQUEIRA, Romilson Martins. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **RBPAE**, [S.l.], v. 35, n. 2, p. 291 - 306, mai./ago. 2019. Disponível em: <https://www.studocu.com/pt->

br/document/universidade-salvador/gestao-de-pessoas/texto-complementar-2-a-arte-do-disfarce-bncc-como-gestao-e-regulacao-do-curriculo-revista-brasileira-de-politica-e-administracao-da-educacao-luiz-fernandes-dourado/47219390. Acesso em: 30 maio 2023.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. O Espaço Físico como um dos Elementos Fundamentais para uma Pedagogia da Educação Infantil. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina Silveira (org.). **Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 1999. P. 1-112.

FARIA, Ana Lucia Goulart; PALHARES, Marina S. **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

FERRARO, Alceu Ravanello. Direito à Educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 273-289, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/tg4j5WkmPT5Ffp4TXk3j79d/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 out. 2022.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**. Campinas, ano XXIII, nº 79, agosto, p. 257-272. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FrdCtqfp/?format=pdf>. Acesso em: 10 mar. 2022.

FREIRE, Paulo. 1921-1997. **Conscientização**. Tradução de Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortes. 2016.

GONÇALVES, Aline de Barros Vidal. **Judicialização da creche e o argumento da escassez de recursos**: uma análise do fenômeno no Município de Londrina/PR. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 2021. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/71560/R%20-%20D%20-%20ALINE%20DE%20BARROS%20VIDAL%20GONCALVES.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 fev. 2023.

GONÇALVES, Gisele. A criança como sujeito de direitos: limites e possibilidades. **XI Anped Sul**. Reunião Científica Regional da ANPED. Educação, movimentos sociais e políticas governamentais. 24-27, jul., Curitiba, 2016. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-5_GISELE-GON%C3%87ALVES.pdf. Acesso em: 13 abr. 2023.

HADDAD, Lenira. Substituir ou compartilhar? O papel das instituições de educação infantil no contexto da sociedade contemporânea. *In*: MACHADO, Vera Lúcia de A. (org.) **Encontros e desencontros em educação infantil**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005. P. 91-96.

GOOGLE Earth. Disponível em: <https://earth.google.com/web/@-27.38572556,-48.69874239,77.05522369a,76182.77693454d,35y,-0.00007198h,59.87120769t,0r>. Acesso em: 15 maio 2023.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

INCENTIVAR. *In*: PRIBERAM. **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa** (online). Priberam Informática, S.A., 2008. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/estimular>. Acesso em: 23 maio 2023.

KIMURA, Alexandre Issa. Aspectos dos direitos políticos. **Revista Jurídica “9 de Julho”**, São Paulo, n. 1, p. 43-64, 2002. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/alesp/biblioteca-digital/obra/?id=353>. Acesso em: 10 abr. 2023.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. 28. Ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a Barbárie. BASÍLIO, Luiz Cavaliere; KRAMER, Sonia. *In*: **Infância, Educação e Direitos Humanos**, São Paulo: Cortez, 2003.

KRIPKA, Rosana; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa. La investigación documental sobre la investigación cualitativa: conceptos y caracterización. **Revista de Investigaciones UNAD**. p. 14. 55. 2015.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Educação Infantil e Currículo. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina Silveira (org.). **Educação Infantil Pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 1999. P. 1-112.

LIBÂNEO. José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**: Teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO. José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 abr. 2023.

LIBÂNEO. José Carlos. Políticas educacionais neoliberais e escola: uma qualidade de educação restrita e restritiva. *In*: LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira. **Políticas educacionais neoliberais e escola pública**: uma qualidade restrita de educação escolar [livro eletrônico]. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018.

LIMA, Renata Mantovani de; POLI, Leonardo Macedo; JOSÉ, Fernanda São. A Evolução Histórica dos Direitos da Criança e do Adolescente: da insignificância jurídica e social ao reconhecimento de direitos e garantias fundamentais. **Revista Brasileira de Políticas Públicas**. Brasília, v. 7, n. 2, ago. 2009. Disponível em:

<https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/RBPP/article/view/4796/pdf>. Acesso em: 30 abr. 2023.

MACEDO, Roseane Rodrigues de. **A Garantia do Direito à Educação Infantil na Unidade Acadêmica de Educação Infantil/UFCG, a partir da Resolução CNE/CEB nº 1/2011 (2011-2016)**. 2018. Dissertação (Mestrado em educação). PPGE, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, PB, 2018. Disponível em:

http://www.ppged.ufcg.edu.br/images/e/e5/DISSERTA%C3%87%C3%83%20ROSEANE_RODRIGUES_DE_MACEDO.pdf. Acesso em: 10 fev. 2023.

MACÊDO, Lenilda Cordeiro de. Estado, sociedade e Política educacional brasileira: uma possível análise. **Espaço do currículo**, v. 4, n. 1, p. 78-91. Mar./set., 2011.

MARCHI, Rita de Cássia. A teoria social contemporânea e a emergência da “sociologia da infância” na segunda modernidade: aspectos teóricos e políticos. **Zero a seis**. Florianópolis, v. 7 n. 11, p. 1-26. 2005. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/3288/2853>. Acesso em: 10 fev. 2023.

MEDVED, Marcela Malta Souza. Direitos civis, políticos e sociais no Brasil: uma inversão lógica. **Revista Jus Navigandi**, Teresina, ano 24, n. 5685, 24 jan. 2019. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/64742>. Acesso em: 10 mai. 2023.

MOSS, Peter. Para além do problema com a qualidade. In: MACHADO, Vera Lúcia de A. (org.) **Encontros e desencontros em educação infantil**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 17-25.

OLIVEIRA, Stela Maris Lago. A legislação e as políticas nacionais para a educação infantil: avanços, vazios e desvios. In: MACHADO, Vera Lúcia de A. (org.) **Encontros e desencontros em educação infantil**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005. P. 35-42.

ONU. Organizações das Nações Unidas. Declaração Universal dos Direitos Humanos – 1948. Nova Iorque, 1948. Disponível em: <http://www.ct.ufpb.br/lacesse/contents/documentos/legislacao-internacional/declaracao-universal-dos-direitos-humanos-1948.pdf/view>. Acesso em: 24 out. 2022.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração dos Direitos da Criança**. 20 de novembro de 1959. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/rianca/rianca_universal_direitos_crianca.pdf. Acesso em: 24 out. 2022.

PEREIRA, Graciele Perciliana de Carvalho; DEON, Vanessa Aparecida. As concepções de infância e o papel da família e da escola no processo de ensino-aprendizagem. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, nº 5, 8 de fevereiro de 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/5/as-concepcoes-de-infancia-e-o->

papel-da-familia-e-da-escola-no-processo-de-ensino-aprendizagem. Acesso em: 20 abr. 2023.

PROMOVER. *In*: PRIBERAM. **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa** (online). Priberam Informática, S.A., 2008. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/promover>. Acesso em: 23 maio 2023.

RAMOS, Maély Ferreira Holanda. A lógica do direito e a lógica do mercado na educação brasileira: uma análise da declaração mundial de educação para todos. *In*: **IV Jornada Internacional de Políticas Públicas: Neoliberalismo e lutas sociais: perspectivas para as políticas públicas**. Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2009. p. 1-9. Disponível em: http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIV/eixos/11_educacao/a-logica-do-direito-e-a-logica-do-mercado-na-educacao-brasileira-uma-analise-da-declaracao-mun.pdf. Acesso em: 30 abr. 2023.

RODARTE, Mario Marcos Sampaio. **O trabalho do fogo**: Perfis de domicílios enquanto unidades de produção e reprodução na Minas Gerais Oitocentista. 2008. Tese (Doutorado em Demografia). Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional da Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal de Minas Gerais, 2008. Disponível em: <https://livros01.livrosgratis.com.br/cp096983.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2023.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

ROSA, Mariana Silveira dos Santos. **Direito à Educação Infantil e divisão sexual do trabalho**: situação da mulher trabalhadora na sociedade capitalista. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense, *Campus* Camboriú, 2021. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/01_12_2021_11.26.47.761bf717b1e8a1a60aa5ebe037bd1c33.pdf. Acesso em: 14 fev. 2023.

SÁ, Elionaira Vieira de. **O direito à Educação Infantil no Estado do Piauí**: configuração no contexto dos planos de educação. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação). PPGE, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2021.

SANTA CATARINA. **Lei Complementar nº 170 de 1998**. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação. Governo do Estado de Santa Catarina: Florianópolis, 1998. Disponível em: <http://server03.pge.sc.gov.br/LegislacaoEstadual/1998/000170-010-0-1998-000.htm>. Acesso em: 13 maio 2023.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado de Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: formação integral na educação básica. Secretaria de Estado de Educação: Florianópolis, 2014.

SANTA CATARINA. Tribunal de Contas do Estado de Santa Catarina. (TCE-SC). **Meta 20** – Ampliação do Investimento em Educação. Estado de Santa Catarina: Tijucas, 2019. Disponível em:

<https://paineistransparencia.tce.sc.gov.br/extensions/PneMeta20/index.html>. Acesso em: 12 maio 2023.

SANTOS, Ana Paula Oliveira dos. **Arranjos e estratégias para o cumprimento da Emenda Constitucional 59/2009**: estudo do município de Campo Grande – MS, 2018. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, 2018.

SANTOS, Sílvia Alves dos; ORSO, Paulino José. Base Nacional Comum Curricular – uma base sem base: o ataque à escola pública. *In*: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte; ORSO, Paulino José. (Orgs.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a base nacional comum curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 161-178.

SARMENTO, Manuel Jacinto. VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos. (Org.) **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel (Coord.) **As crianças**: contextos e identidade. Ed. Universidade do Minho, 1997.

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

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Demerval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. – 4. ed. rev. e ampl. - Campinas. SP: Autores associados, 2013.

SAVIANI, Demerval. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação – o desmonte da educação nacional. Conferência. **Revista Exitus**, Santarém/PA, vol. 10, p. 01-25, 2020.

SCHLICKMANN, Maria Sirlene Pereira. **O potencial da lei do ensino fundamental de 9 anos**: entre o discurso político e o discurso pedagógico. 2015. Tese (Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem). Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão. 2015.

SCHMIDT, Kátia Cristina Sommer. **Atuação do Tribunal de Contas do Estado do Paraná na Fiscalização da “Meta 1” do Plano Nacional de Educação (2014-2024)**: Implicações para a Política Educacional de 2019. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/65591/R%20-%20D%20-%20KATIA%20CRISTINA%20SOMMER%20SCHMIDT.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 14 fev. 2023.

SILVA, Elis Regina Garcia da. **Uma análise da judicialização da educação superior no âmbito da Universidade Federal de Uberlândia a partir de sua**

expansão em 2006. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação). PPGE, Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/32894/4/An%c3%a1liseJudicializa%c3%a7%c3%a3oEduca%c3%a7%c3%a3o.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2023.

SILVA, Jaime José dos Santos. **Memórias do cacumbi**: cultura afro-brasileira em Santa Catarina, século XIX e XX. 2015a. Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC. 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/160763/337717.pdf?sequence=1>. Acesso em: 16 abr. 2022.

SILVA, Tássio José da. Queremos o nosso playground! Participação e cidadania na infância: entraves e possibilidades. **Revista Veras**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 104-120, julho/dezembro, 2015b. Disponível em: https://www.ciespi.org.br/media/files/fcea049a8ec4d511ecbe6e5141d3afd01c/f4bc99ffcc4d711ecbe6e5141d3afd01c/AR20PAI035_2015.pdf. Acesso em: 21 abr. 2023.

SIMIANO, Luciane Pandini. Transver o mundo: um olhar sobre o lugar dos bebês no espaço da creche. **Zero-a-seis**, v. 18, n. 33 p. 22-31, Florianópolis, jan-jun, 2016.

TEIXEIRA, Maria Cristina. O direito à educação nas constituições brasileiras. **Revista do Curso de Direito**. São Paulo, v. 5, n. 5. p. 146-168, 2008. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/RFD/article/viewFile/464/460>. Acesso em: 10 abr. 2023.

TERRE des Hommes. **Convenção sobre os direitos da criança**. Fortaleza: [s.n.], 2014. Disponível em: https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/tdhbrasil/direitos_da_crianca_tdhbrasil_2014.pdf. Acesso em: 30 mar. 2023.

TIJUCAS. **Lei Orgânica do Município de Tijucas/SC, 9 de maio de 2011**. Câmara de Vereadores de Tijucas: Tijucas, 2011. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/lei-organica-tijucas-sc>. Acesso em: 19 out. 2022.

TIJUCAS. **Lei nº 2.599 de 26 junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação de Tijucas e dá outras providências. Câmara de Vereadores de Tijucas: Tijucas, 2015a. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sc/t/tijucas/lei-ordinaria/2015/259/2599/lei-ordinaria-n-2599-2015-aprova-o-plano-municipal-de-educacao-de-tijucas-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 19 out. 2022.

TIJUCAS. **Lei Complementar nº 41/2015**. Dispõe sobre a organização do Magistério Público Municipal de Tijucas, estruturando a carreira e estabelecendo normas especiais sobre os seus direitos e vantagens, regime jurídico, funções e formação profissional, nos termos das legislações vigentes e dá outras providências. Governo do Município de Tijucas: 2015b. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sc/t/tijucas/lei-complementar/2015/5/41/lei-complementar-n-41-2015-dispoe-sobre-a-organizacao-do-magisterio-publico-municipal-de-tijucas-estruturando-a-carreira-e-estabelecendo-normas-especiais-sobre-os-seus-direitos-e-vantagens-regime-juridico-funcoes-e-formacao-profissional>

nos-termos-das-legislacoes-vigentes-e-da-outras-providencia. Acesso em: 14 maio 2023.

TIJUCAS. **Lei Complementar nº 45/2016**. Lei de organização do sistema municipal de ensino e da outras providências. Governo do Município de Tijucas: 2016. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sc/t/tijucas/lei-complementar/2016/5/45/lei-complementar-n-45-2016-lei-de-organizacao-do-sistema-municipal-de-ensino-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 19 out. 2022.

TIJUCAS. **Projeto Político Pedagógico**. Secretaria Municipal de Educação Tijucas-SC. Governo do Município de Tijucas. Secretaria de Educação: Tijucas/SC, 2020. Disponível em: https://www.tijucas.sc.gov.br/conteudo/site_paginas/86/ppp-oficial.pdf. Acesso em: 10 abr. 2023.

TIJUCAS. **Edital de Matrícula nº 003/SME/2021**. Dispõe sobre as diretrizes para o processo de matrícula e rematrícula de alunos da educação infantil e do ensino fundamental nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Tijucas para o ano letivo de 2022. Governo do Município de Tijucas. Secretaria Municipal de Educação: Tijucas, 2021. disponível em: <https://tijucas.sc.gov.br/noticias/detalhe/educacao-de-tijucas-divulga-datas-de-matriculas-e-rematriculas-na-rede-municipal>. Acesso em: 19 out. 2022.

TIJUCAS. Governo do Município de Tijucas. Secretaria de Educação. **Diretrizes Curriculares para Rede Municipal de Tijucas**. Governo do Município de Tijucas, SME: Tijucas, 2021. Disponível em: <https://www.tijucas.sc.gov.br/conteudo/paginas/127/diretrizestijucasfinalizada.pdf>. Acesso em: 19 out. 2022.

TIJUCAS. **Portaria nº 379/2022**. Estabelece as Diretrizes para matrículas em tempo integral na educação infantil (creches) e ampliação do período de parcial para integral das crianças na educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Tijucas para o ano letivo de 2022. Governo do Município de Tijucas, SME: Tijucas, 2022a. Disponível em: <https://www.tijucas.sc.gov.br/conteudo/noticias/5035/portaria-379-2022-creche-integral.pdf>. Acesso em: 19 out. 2022.

TIJUCAS. Notícias. **Centro de Educação Manoel dos Anjos será ampliado e reformado**. Governo do Município de Tijucas, SME: Tijucas, 2022b. Disponível em: <https://www.tijucas.sc.gov.br/noticias/detalhe/centro-de-educacao-manoel-dos-anjos-sera-ampliado-e-reformado>. Acesso em: 12 maio 2023.

TIJUCAS. **Decreto 2.029 de 10 de fevereiro de 2023**. Dispõe sobre a regulamentação da Gestão Democrática na Rede Municipal de Ensino. Governo do Município de Tijucas: Tijucas, 2023a. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sc/t/tijucas/decreto/2023/203/2039/decreto-n-2039-2023-dispoe-sobre-a-regulamentacao-da-gestao-democratica-na-rede-municipal-de-ensino>. Acesso em: 15 maio 2023.

TIJUCAS. Prefeitura de Tijucas. Notícias. **Censo do IBGE aponta Tijucas como município do Vale que mais cresceu**. Governo do Município de Tijucas: Tijucas, 2023b. Disponível em: <https://www.tijucas.sc.gov.br/noticias/detalhe/censo-do-ibge>

aponta-tijucas-como-municipio-do-vale-que-mais-cresceu. Acesso em: 12 maio 2023.

TIJUCAS. Prefeitura de Tijucas. **Unidades Escolares**. Governo do Município de Tijucas, SME: Tijucas, [202-]. Disponível em: <https://tijucas.sc.gov.br/secretarias/paginas/detalhe/unidades-escolares-42>. Acesso em: 19 out. 2022.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1987.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: Plano de ensino-aprendizagem e Projeto Educativo**. São Paulo: Libertat, 1995.

VICENTE, Gabriela Augusto. **A ambiguidade no reconhecimento do direito a Educação Infantil: o acesso universal em debate**. 2012. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Programa de Pós-Graduação em Serviço social da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/100959/312804.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 fev. 2023.

WESTIN, Ricardo. Para lei escolar do Império, meninas tinham menos capacidade intelectual que meninos. **Senado Federal**. ed. 65, Educação, 02 mar. 2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/arquivo-s/nas-escolas-do-imperio-menino-estudava-geometria-e-menina-aprendia-corte-e-costura>. Acesso em: 22 out. 2022.