

CENTRO UNIVERSITÁRIO ALVES FARIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL (MDR)

FRANCIELE MEDEIROS CAMARGO

**POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E A PROMOÇÃO DA ESCRITA COM E
PARA CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS: IMPACTOS NO DESENVOLVIMENTO
REGIONAL NO MUNICÍPIO DE GOIÂNIA - GOIÁS**

GOIÂNIA
2024

FRANCIELE MEDEIROS CAMARGO

**POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E A PROMOÇÃO DA ESCRITA COM
E PARA CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS: IMPACTOS NO DESENVOLVIMENTO
REGIONAL NO MUNICÍPIO DE GOIÂNIA - GOIÁS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional em Desenvolvimento Regional, Área de Concentração em Desenvolvimento Regional, Linha de Pesquisa em Educação e Desenvolvimento Regional do Centro Universitário Alves Faria – Unialfa como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Desenvolvimento Regional.

Orientador: Prof. Dr. Dostoiewski Mariatt de Oliveira Champangnatte

GOIÂNIA

2024

Catálogo na fonte: Biblioteca UNIALFA

C172p

Camargo, Franciele Medeiros.

Políticas públicas educacionais e a promoção da escrita com e para crianças de 4 e 5 anos: impactos no desenvolvimento regional no município de Goiânia - Goiás. / Franciele Medeiros Camargo. – 2024.

143 f.: 30cm.

Orientador: Prof. Dr. Dostoiewski Mariatt de Oliveira Champangnatte.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Centro Universitário Alves Faria (UNIALFA) – Goiânia, 2024.

1. Educação Infantil. 2. Políticas Públicas Educacionais. 3. Cultura do Escrito. 4. Goiânia-GO. I. Champangnatte, Dostoiewski Mariatt de Oliveira. II. UNIALFA. III. Título.

CDU: 37.014.5(817.3)-053.4

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, fonte de sabedoria, força e inspiração, que me guiou em cada passo desta jornada. Sem Sua graça e misericórdia, não teria chegado até aqui.

À minha família, meu alicerce, minha fonte de amor incondicional e apoio contínuo, expresso minha mais profunda gratidão. Vocês foram meu porto seguro nos momentos de cansaço.

Às minhas filhas, que com seus sorrisos e carinho me trouxeram energia e motivação para seguir em frente. O amor de vocês é uma bênção em minha vida.

Ao meu esposo, meu companheiro fiel, que esteve ao meu lado em cada desafio e conquista. Sua paciência, compreensão e incentivo foram fundamentais para que eu pudesse alcançar este sonho. Agradeço por acreditar em mim sempre.

Aos meus amigos, que compartilharam dessa caminhada e me apoiaram ao longo dessa jornada. A amizade de vocês foi essencial para seguir em frente, e sou grata por tê-los ao meu lado.

E, por fim à universidade e aos professores, minha gratidão por proporcionar um ambiente propício ao aprendizado e ao desenvolvimento intelectual. Gratidão ao meu orientador, meu sincero agradecimento pela generosidade em compartilhar conhecimentos e pela inspiração contínua ao longo dessa jornada.

A todos, meu sincero agradecimento. Essa conquista não é só minha, mas também de cada um que esteve comigo nesse processo.

RESUMO

Esta dissertação de mestrado analisa a relação entre as políticas públicas educacionais, as práticas de aprendizagem relacionadas à escrita oferecidas para crianças de 4 e 5 anos na Rede Municipal de Educação de Goiânia, em Goiás, e o impacto dessas ações no desenvolvimento regional. Compreendendo a Educação Infantil como uma fase decisiva para o desenvolvimento humano e destacando a escrita como habilidade essencial para a promoção cognitiva, linguística e social da criança. A investigação examina os principais desafios e oportunidades no contexto do município. A metodologia utilizada foi de natureza descritiva, combinando análise de documentos oficiais, legislações pertinentes e revisão sistemática de literatura e fontes acadêmicas. A pesquisa evidenciou que a implementação eficaz dessas políticas pode contribuir para favorecer a cultura do escrito frequentemente negligenciada nessa fase educacional, além de propiciar o desenvolvimento regional, formando cidadãos mais críticos e engajados. Apesar das adversidades enfrentadas, a experiência de Goiânia se apresenta como um exemplo promissor e significativo, capaz de inspirar outros municípios tanto em Goiás quanto em todo o Brasil. O estudo enfatiza a importância de políticas educacionais bem articuladas e de investimentos constantes para superar as barreiras existentes e promover a cultura do escrito na primeira etapa da Educação Básica. A dissertação defende que as políticas públicas devem ser continuamente aprimoradas para garantir que a escrita seja uma prática social relevante e integrada ao cotidiano escolar na Educação Infantil e propõem direções para implementações e investigações futuras. Os dados apresentados demonstraram que a implementação de práticas pedagógicas voltadas para a escrita não apenas favorece o desenvolvimento integral das crianças, mas também contribui para o fortalecimento do desenvolvimento regional, seja através de uma progressiva aliança entre economia e Educação Infantil como estratégia de investimento no capital humano ou de retorno financeiro imediato através do ICMS Educacional.

Palavras-chave: Educação Infantil; Políticas Públicas Educacionais; Cultura do Escrito; Desenvolvimento Regional; Goiânia.

ABSTRACT

This master's thesis analyzes the relationship between public educational policies, the learning practices related to writing offered to children aged 4 and 5 in the Municipal Education Network of Goiânia, in Goiás, and the impact of these actions on regional development. Understanding Early Childhood Education as a decisive phase for human development and highlighting writing as an essential skill for the child's cognitive, linguistic and social promotion. The research examines the main challenges and opportunities in the context of the municipality. The methodology used was descriptive in nature, combining analysis of official documents, relevant legislation and a systematic review of literature and academic sources. The research showed that the effective implementation of these policies can contribute to fostering the culture of writing that is often neglected at this stage of education, as well as promoting regional development by forming more critical and engaged citizens. Despite the adversities faced, Goiânia's experience presents itself as a promising and significant example, capable of inspiring other municipalities both in Goiás and throughout Brazil. The study emphasizes the importance of well-articulated educational policies and constant investment to overcome existing barriers and promote a culture of writing in the first stage of basic education. The dissertation argues that public policies must be continually improved to ensure that writing is a relevant social practice integrated into everyday school life in Early Childhood Education and proposes directions for implementation and future research. The data presented showed that the implementation of pedagogical practices focused on writing not only favors the integral development of children, but also contributes to strengthening regional development, whether through a progressive alliance between the economy and Early Childhood Education as a strategy for investing in human capital or immediate financial return through the ICMS Educacional.

Keywords: Early Childhood Education; Public Educational Policies; Culture of Writing; Regional Development; Goiânia.

LISTA DE QUADROS

Tabela 1 – Relatório de Distribuição de ICMS/ Janeiro de 2023

Tabela 2 – Relatório de Distribuição de ICMS/ Fevereiro de 2023

Tabela 3 – Relatório de Distribuição de ICMS/ Março de 2023

Tabela 4 – Relatório de Distribuição de ICMS/ Abril de 2023

Tabela 5 – Relatório de Distribuição de ICMS/ Maio de 2023

Tabela 6 – Relatório de Distribuição de ICMS/ Junho de 2023

Tabela 7 – Relatório de Distribuição de ICMS/ Julho de 2023

Tabela 8 – Relatório de Distribuição de ICMS/ Agosto de 2023

Tabela 9 – Relatório de Distribuição de ICMS/ Setembro de 2023

Tabela 10 – Relatório de Distribuição de ICMS/ Outubro de 2023

Tabela 11 – Relatório de Distribuição de ICMS/ Novembro de 2023

Tabela 12 – Relatório de Distribuição de ICMS/ Dezembro de 2023

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AEE – Atendimento Educacional Especializado
- BNCC - Base Nacional Comum Curricular
- CEIs - Centros de Educação Infantil
- CME - Conselho Municipal de Educação
- CMEIs - Centros Municipais de Educação Infantil
- CNTE - Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação
- CRE - Coordenadoria Regional Estadual
- DCGO - Documento Curricular para Goiás
- DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
- DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais
- ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
- EM - Escolas Municipais
- FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- FUMDEC - Fundação de Desenvolvimento Econômico
- FUMDEC - Fundação Municipal Desenvolvimento Comunitário
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- ICMS - Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços
- ICMS - Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços
- IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Infantil da Educação Nacional
- MEC - Ministério da Educação
- NEE - Necessidades Educacionais Especiais
- Pafie - Programa de Autonomia Financeira da Instituição Educacional
- PARC - Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração
- PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola, Básico e Ações Agregadas

PIB - Produto Interno Bruto

PNA - Política Nacional de Alfabetização

PNE - Plano Nacional da Educação

PNE - Plano Nacional de Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

SEB - Secretaria de Educação Básica

SEDUC - Secretaria de Estado da Educação

SEFAZ - Secretaria da Fazenda

SIAM - Sistema de Acompanhamento

SME – Secretaria Municipal de Educação

UNDIME - Uniao Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

VAAR - Valor Aluno Ano por Resultado

SÚMARIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: CONCEPÇÕES, RELEVÂNCIA E POLÍTICAS PÚBLICAS COM ENFÂSE NO MUNICÍPIO DE GOIÂNIA	19
1.1 CONCEPÇÕES E ABORDAGENS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	21
1.2 A RELEVÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA A FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HOLÍSTICO DAS CRIANÇAS.....	25
1.3 POLITICAS PÚBLICAS, EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO REGIONAL.....	29
1.3.1 Política Pública.....	30
1.3.2 Políticas voltadas à educação.....	33
1.3.3 Políticas educacionais para Educação Infantil	39
1.3.4 Políticas educacionais para Educação Infantil no Município de Goiânia.....	43
1.3.5 Programa AlfaMais Goiás e o ICMS Educacional.....	53
2 ABORDAGENS TEÓRICAS SOBRE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA E CURRÍCULO EM CONSTRUÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	64
2.1 TEORIAS DE APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM.....	65
2.2 PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM: HIPÓTESES DE ESCRITA.....	67
2.3 APROPRIAÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	69
2.3.1 <i>Vivências com gêneros discursivos.....</i>	<i>71</i>
2.3.2 <i>Aquisição da língua escrita e os eixos norteadores.....</i>	<i>72</i>
2.4 CURRÍCULO EM CONSTRUÇÃO E A ESCRITA COMO PRÁTICA SOCIAL.....	74
2.4.1 Culturas escritas ou culturas do escrito: concepções e interações significativas....	78
2.4.1.1 <i>Escrita nas atividades de ampliação de repertório.....</i>	<i>81</i>
2.4.1.2 <i>Brincadeiras e jogos e sua relação com a cultura do escrito.....</i>	<i>83</i>
2.4.1.3 <i>A arte e sua articulação com a cultura do escrito.....</i>	<i>85</i>
2.4.1.4 <i>Culturas do escrito nos contextos de investigação.....</i>	<i>86</i>
2.5 FUNÇÃO SOCIAL E COMUNICATIVA DA LÍNGUA ESCRITA.....	87
2.6 A ESCRITA NA FICHA DE ACOMPANHAMENTO DAS ATIVIDADES DA	

<i>SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA</i>	89
3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS RELACIONADAS A ESCRITA COMO PROMOTORA DO DESENVOLVIMENTO REGIONAL: EXPERIÊNCIA DE GOIÂNIA	93
<i>3.1 DISCUSSÃO RELACIONADA A LINGUAGEM ESCRITA: ALFABETIZAR OU NÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL</i>	96
<i>3.2 METODOLOGIAS FUNDAMENTADAS NAS NOÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO</i>	99
<i>3.3 PAPEL DO EDUCADOR E A PROMOÇÃO DA ESCRITA</i>	107
<i>3.4 OS ESPAÇOS EDUCATIVOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL PARA INSERÇÃO DAS CRIANÇAS PEQUENAS NO UNIVERSO DA CULTURA DO ESCRITO</i>	109
<i>3.5 AVALIAÇÃO DO IMPACTO DA CULTURA DO ESCRITO NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM GOIÂNIA</i>	111
<i>3.6 CONTRIBUIÇÕES DA CULTURA DO ESCRITO NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DAS CRIANÇAS E PARA O DESENVOLVIMENTO REGIONAL</i>	113
4. DESAFIOS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL COM QUALIDADE SOCIAL EM GOIÂNIA	116
<i>4.1 FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL</i>	117
<i>4.2 INFRAESTRUTURA NAS ESCOLAS</i>	119
<i>4.3 O DESAFIO DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL</i>	121
<i>4.4 TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL</i>	125
<i>4.5 A FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO</i>	127
CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	137

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é uma fase que busca promover o desenvolvimento holístico da criança, abrangendo não apenas aspectos cognitivos, mas também sociais, emocionais, físicos e culturais. A formação integral na Educação Infantil, portanto, é um caminho para uma educação mais humana, inclusiva e que valoriza a criança em sua totalidade, preparando-a para os desafios da vida ao promover habilidades emocionais e sociais. Ainda assim, nessa primeira etapa da Educação Básica, a qualidade socialmente referenciada com acesso a todas as crianças de 0 a 6 anos a creches e pré-escolas, bem como a ampliação de seus conhecimentos, diversificando e consolidando novas aprendizagens, são desafios a serem garantidos por políticas públicas eficazes. Dentre eles, a cultura da escrita na Educação Infantil, já que através dela as crianças podem explorar e expressar sua cultura e identidade, além de desenvolver o pensamento crítico, a criatividade, habilidades linguísticas e de comunicação.

O conceito de qualidade na educação tem sido explorado por vários teóricos e pesquisadores, cada um trazendo perspectivas que buscam definir e melhorar os padrões educacionais, englobando não apenas o conteúdo e a metodologia de ensino, mas também fatores como o ambiente de aprendizagem, a formação dos professores, o engajamento dos alunos e o impacto educacional na sociedade. A definição e os critérios de qualidade na educação podem variar conforme o contexto cultural, social e econômico, mas com objetivo central de proporcionar uma educação significativa e transformadora. De acordo com Scriven (1991), a qualidade de um objeto educacional, seja ele, um sistema, um processo, um programa ou um curso, depende do valor, com recursos bem aplicados, e mérito, ao realizar o que se propôs fazer com eficiência e eficácia.

Apesar de ter a função do cuidar, a Educação Infantil não pode negligenciar o educar e muito menos subestimar a potencialidade das crianças não oportunizando nessa primeira etapa da educação básica intervenções, mediações e possibilidades para que as crianças pequenas possam compreender e utilizar o sistema de escrita nas práticas sociais que estão inseridas, visto que este permite que as crianças/estudantes desenvolvam outras importantes habilidades impactando positivamente até os anos finais da educação e, conseqüentemente, a inserção desse indivíduo no mundo de trabalho e o desenvolvimento dessa região.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2022 Goiânia é uma cidade com população estimada em 1.437.366, sendo que a população em idade escolar é de mais 290.000. Teve sua origem no projeto de transferência da capital do estado, que antes era o município de Vila Boa de Goiás, hoje conhecido como Cidade de Goiás, para o então município de Campininha das Flores, atual bairro de Campinas. Com o início da construção da cidade, o antigo município se tornou o bairro de Campinas. Esse projeto foi concebido no contexto da Marcha para o Oeste, uma política de ocupação territorial promovida pelo governo brasileiro durante o Estado Novo.

Segundo Silva (2019), a transferência da sede administrativa do estado simbolizou a adesão do governo de Goiás ao projeto de modernização econômica e sua aliança com a política de ocupação territorial nacional impulsionada pelo governo de Getúlio Vargas. Antes da Marcha para o Oeste, Goiás estava integrado ao mercado nacional como exportador de produtos agrícolas para outras regiões. No entanto, as mudanças econômicas introduzidas durante o governo Vargas, incluindo a crescente industrialização e a expansão urbana, trouxeram transformações significativas na economia regional.

O fluxo migratório para Goiânia foi incentivado pela política de desenvolvimento regional promovida pelo governo brasileiro durante o Estado Novo e pela crescente industrialização e a expansão do setor agrícola na região que atraíram migrantes em busca de empregos e oportunidades de negócios. Como resultado desse contínuo influxo migratório, a população de Goiânia cresceu rapidamente ao longo dessas últimas décadas e vem enfrentando vários desafios. Novos bairros foram sendo desenvolvidos para atender à demanda por moradia, com características socioculturais e econômicas influenciadas pelos processos migratórios, especulações imobiliárias e políticas habitacionais. Impactando também o atendimento desses migrantes durante a educação básica, já que de acordo com a Constituição vigente deve ser garantida a qualquer cidadão de forma gratuita pelos Estados e Municípios.

Os processos migratórios continuam a impulsionar o desenvolvimento de Goiânia, transformando-a em um importante centro urbano e econômico na região Centro-Oeste do Brasil. Atualmente, a cidade continua a atrair migrantes tanto do Brasil quanto do exterior, em busca de oportunidades nos setores de comércio, educação,

serviços, tecnologia e indústria, garantindo que o processo migratório continue a moldar o crescimento populacional e urbano da cidade.

Em 2020 há a reformulação do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) em que um percentual mínimo de 10% deverá ser destinado aos municípios de acordo com critérios educacionais que estimule a melhoria da aprendizagem e aumente a equidade. Essa cota-parte refere-se ao ICMS Educacional. Dessa forma, será realizada uma análise crítica e reflexiva da experiência educacional de Goiânia, com intuito de compreender como as políticas públicas e a cultura do escrito na Educação Infantil podem influenciar o desenvolvimento regional. Assim, investigando se ações que considerem a capacidade das crianças de se relacionarem e compreenderem o sistema de escrita nas diversas situações comunicativas em que estão inseridas, tendo oportunidade de escrever de próprio punho, construir suas hipóteses, produzir socialmente suas escritas com autonomia nesse município, colaborou consideravelmente para o desenvolvimento integral das crianças e para melhorar a qualidade da educação atraindo novos investimentos, profissionais capacitados, além de fortalecer o vínculo entre as crianças e suas famílias, os educadores e a comunidade em geral.

A Educação como pilar de um município e principal item formador do capital humano pode ter contribuições significativas para a região que almeja promover desenvolvimento econômico e social diminuindo as desigualdades e impactando diversos segmentos como habitação, saúde, qualidade e expectativa de vida. Portanto, esta dissertação tem como objetivos específicos:

- Analisar as políticas públicas da Educação Infantil implementadas em Goiânia.
- Entender a dimensão que essas políticas têm contribuído para o desenvolvimento da região.
- Identificar as conquistas e os desafios envolvendo a implementação dessas políticas e a cultura do escrito na Educação Infantil.

Segundo Gil (2002), a classificação das pesquisas se faz mediante os objetivos gerais e podem ser classificadas em três grupos: exploratórias, com objetivo de proporcionar maior familiaridade com o tema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses; descritivas, com objetivo primordial de descrever as características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis; e explicativas, com objetivo central de identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos.

Nesta dissertação, optou-se por realizar uma pesquisa descritiva, já que se objetiva descrever e analisar a experiência de Goiânia na efetivação de políticas públicas de Educação Infantil, bem como qual é o lugar – simbólico e material – que o escrito ocupa em/para esse município, além de aferir o impacto dessas ações na qualidade da educação ofertada as crianças pequenas e no desenvolvimento regional.

A pesquisa descritiva abrange estudos que se baseiam na observação. Seu propósito é explorar, registrar e examinar as características, os fatores ou as variáveis que estão vinculadas ao fenômeno ou processo analisado. Aidil Barros e Neide Lehfeld afirmam que na pesquisa descritiva ocorre “descrição do objeto por meio da observação e do levantamento de dados ou ainda pela pesquisa bibliográfica e documental.” (Barros e Lehfeld, 1990, p. 34).

De acordo com Gil (2002), a principal diferença entre a pesquisa bibliográfica e documental é que uma se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, enquanto a outra recorre a materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa, consecutivamente. Dessa forma, sendo a natureza das fontes que as definem.

De acordo com Lima (1989, p. 17), “a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório”. Afirmando ainda que ela é um procedimento metodológico importante na produção de conhecimento científico capaz de gerar, especialmente em temas pouco explorados, a postulação de hipóteses ou interpretações que servirão de ponto de partida para outras pesquisas. (Lima, 1989).

Para Grazziotin (2022), pesquisas bibliográficas não devem ser confundidas com revisão de literatura ou estado da arte, pois a revisão de literatura é apenas uma etapa dentro do processo da pesquisa bibliográfica. Este percurso metodológico, detalhado nesta seção, desempenha um papel fundamental na delimitação do tema, na identificação e análise das principais contribuições teóricas relacionadas ao tema investigado, no reconhecimento de lacunas e limites nas pesquisas existentes e na exploração de oportunidades para novas investigações no campo.

Em especial, a revisão de literatura é indispensável na formulação de estratégias investigativas, pois permite mapear os principais referenciais teóricos que sustentam os estudos na área, identificar obras relevantes para a pesquisa bibliográfica e compreender como os pesquisadores utilizam diferentes epistemologias para abordar

questões relacionadas à educação. Esse processo é central para construir argumentos que reforcem a importância da pesquisa proposta e sua inserção no campo acadêmico.

Dessa forma, definiu-se realizar uma pesquisa bibliográfica, realizando um levantamento preliminar de textos científicos publicados em forma de artigos, monografias de especialização, dissertações e livros digitais disponíveis nas plataformas de dados acadêmicos como Google Acadêmico, Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e Scielo nos últimos dez anos com foco na cultura do escrito na Educação Infantil, políticas públicas e desenvolvimento regional, bem como uma pesquisa de cunho documental, pois foi desenvolvido mediante análise crítico-reflexiva sobre políticas públicas, como o Programa AlfaMais Goiás, e das documentações pedagógicas que regem a Educação Infantil (Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB; Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil/2009 - DCNEI; Base Nacional Comum Curricular/2007 - BNCC; Infâncias e Crianças em Cena: por uma Política de Educação Infantil para RME de Goiânia/ 2014 ; Documentação Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação [SME] Goiânia/2019; Documentação Curricular da Educação Infantil da SME de Goiânia/2020; Concepções Orientadoras do Trabalho Pedagógico da SME de Goiânia/2020), bem como.

Segundo Kripka e Scheller (2015), para Bardin (1979), o desenvolvimento de uma pesquisa documental envolve três etapas principais: a pré-análise, a organização do material e a análise dos dados obtidos. A etapa de pré-análise tem como objetivo organizar o corpus de análise, o que inclui a seleção criteriosa dos documentos a serem estudados. Nesse momento, o pesquisador define os objetivos de sua pesquisa documental, estabelecendo as perguntas que busca responder por meio da análise dos dados. Na etapa de organização do material, o foco principal é estruturar o corpus de análise por meio de uma leitura criteriosa e detalhada, com o objetivo de facilitar a interpretação dos dados, especialmente quando o volume de informações for extenso. Esse processo inclui a codificação dos documentos, identificando e agrupando-os de acordo com suas representações de conteúdo.

Além disso, os documentos codificados são classificados em grandes blocos com base em tópicos e padrões identificados. Por fim, são definidas categorias relacionadas aos objetivos do estudo, acompanhadas pela elaboração de fichas classificatórias, que catalogam, organizam e interpretam o material. Nesse contexto, é essencial selecionar o referencial bibliográfico que será utilizado na análise e criar

fichas dos textos, reunindo informações úteis para o desenvolvimento do processo analítico.

Portanto, a pesquisa documental e bibliográfica permite ao investigador englobar uma gama de fenômenos muito maior do que aquele que poderia contemplar presencialmente. Porém, em contrapartida podem apresentar limitações, tais como a subjetividade dos documentos, à não-representatividade, a dificuldade de acesso as fontes, a necessidade de verificar a autenticidade e a veracidade dos documentos e a possibilidade de existirem lacunas ou distorções nas informações disponíveis (Gil, 2002). Contudo, a princípio foram realizadas pesquisas em textos impressos ou digitais registrados e referenciados.

O estudo foi dividido em quatro capítulos. No primeiro capítulo, serão explorados os conceitos fundamentais e as discussões centrais sobre a Educação Infantil, enfatizando a relevância dessa etapa na educação básica para o desenvolvimento pleno das crianças e a formação de cidadãos críticos e engajados. Além disso, serão examinadas as políticas públicas voltadas para a Educação Infantil no Brasil, com ênfase no município de Goiânia.

No segundo capítulo, será apresentada uma análise sobre a importância da escrita na Educação Infantil, enfatizando seu papel como um fenômeno social e cultural. Este abordará o processo de aquisição da escrita e os eixos norteadores; o currículo em construção, levando em consideração as experiências, os interesses e as necessidades das crianças; bem como a cultura do escrito, visto que as crianças podem interagir com diferentes textos, observar como a escrita é utilizada no cotidiano e desenvolver uma compreensão inicial de que o escrito tem uma função social. Além disso, apresentará o instrumento que a rede municipal de Goiânia utiliza para acompanhar as aprendizagens das crianças como foco na escrita.

No terceiro capítulo, os resultados da pesquisa sobre a experiência de Goiânia na implementação de políticas públicas de Educação Infantil e a cultura do escrito na Educação Infantil serão apresentados. Além disso, será realizada uma discussão sobre a alfabetização na Educação Infantil, destacando que o objetivo não é formalizar o ensino da escrita, mas sim proporcionar experiências que estimulem o interesse das crianças de forma lúdica e natural, assim como a necessidade de práticas pedagógicas que respeitem o desenvolvimento das crianças, destacando a relevância de interações e experiências significativas que conectem a escrita ao cotidiano e à cultura.

No quarto capítulo serão apresentados os desafios enfrentados na busca por uma Educação Infantil de qualidade socialmente referenciada no município de Goiânia, como a falta de formação adequada dos professores e recursos apropriados, além de explorar a dificuldade na promoção da cultura do escrito com e para as crianças pequenas. Visto que apesar da escrita ser uma prática que faz parte do cotidiano, que está presente em diferentes portadores textuais e da “difusão da teoria da psicogênese da escrita no Brasil, além dos estudos no campo do letramento, falar de leitura e escrita das e com as crianças pequenas ainda causa estranhamento ou é motivo de polêmica” (Brandão, 2011, p.39).

Nesta dissertação, no entanto, a análise dos dados busca responder como as políticas públicas de Educação Infantil e a cultura do escrito em Goiânia podem intervir na qualidade da educação ofertada e no desenvolvimento da região. Portanto, o problema central da pesquisa é a falta de ações educativas e pedagógicas envolvendo a escrita com e para as crianças de 4 e 5 anos na Educação Infantil compreendendo como as políticas públicas podem influenciar essas práticas e proporcionar desenvolvimento regional. Portanto, a conclusão destacará os principais pontos e as contribuições desta pesquisa para a Educação Infantil, as políticas públicas e o desenvolvimento regional, além de oferecer sugestões para futuras pesquisas e para a implementação de políticas públicas eficazes.

Através desta pesquisa, espera-se enriquecer o debate sobre a importância da Educação Infantil e da escrita com e para as crianças pequenas. Outrossim, busca-se ressaltar a relevância das políticas públicas nesse campo, utilizando a experiência de Goiânia para evidenciar como elas podem impulsionar o desenvolvimento regional.

1 EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: CONCEPÇÕES, RELEVÂNCIA E POLÍTICAS PÚBLICAS COM ENFÂSE NO MUNICÍPIO DE GOIÂNIA

A concepção de infância e de Educação Infantil evoluíram significativamente e gradualmente ao longo da história. Nem sempre a criança foi vista como um ser distinto; por muito tempo, ela foi tratada como um adulto em miniatura. De acordo com Barreto (1998), a história da Educação Infantil no Brasil é relativamente recente. Apesar de existirem iniciativas na área há mais de cem anos, foi nas últimas décadas que se verificou um crescimento significativo no atendimento a crianças menores de sete anos em creches e pré-escolas, seguindo uma tendência internacional.

A partir de 2000, a Educação Infantil, pauta de diversos fóruns de debate espalhados por todo Brasil, passa a ser vista como uma necessidade da sociedade contemporânea, caracterizando-se por espaços de socialização, de troca, de ampliação de experiências e conhecimento, de acesso a diferentes produções culturais (CORSINO, 2012, p.33-34)

Ainda segundo Barreto (1998), fatores como a urbanização, a industrialização, a crescente participação da mulher no mercado de trabalho e as mudanças na organização e estrutura das famílias contemporâneas, bem como o reconhecimento, por parte da sociedade, da importância das experiências na infância para o desenvolvimento das crianças, contribuíram para esta expansão e a criação de instituições voltadas ao cuidado e educação das crianças.

A Educação Infantil no Brasil passou por transformações expressivas no âmbito educacional. Antes vista de forma assistencialista, agora apresenta uma proposta pedagógica que valoriza a criança em sua totalidade. Esse novo olhar reconhece suas especificidades e busca atender às suas necessidades de maneira integral.

A Educação Infantil na cidade de Goiânia tem seu início no molde assistencialista com trabalho iniciado e desenvolvido pela FUMDEC (Fundação Municipal Desenvolvimento Comunitário) de 1985 a 1998. Após a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96) estabelecer a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, surgem dúvidas e impasses sobre o que ensinar e o

que trabalhar com essas crianças. Nesse contexto, mesmo que a alfabetização não seja uma meta da Educação Infantil, a experiência de Goiânia se sobressai pela formação continuada dos educadores, considerando e sugerindo alternativas para o enfrentamento desse desafio da educação brasileira e/ou com políticas de alfabetização, leitura e escrita, contribuindo conseqüentemente com o desenvolvimento regional do município.

A valorização dos professores é um aspecto relevante para garantir uma Educação Infantil de qualidade, pois influencia diretamente a eficácia de seu papel como mediadores do desenvolvimento infantil. Segundo Casagrande (2015), essa valorização é essencial para que os docentes possam desempenhar seu papel de forma eficaz, garantindo uma Educação Infantil de qualidade. Essa valorização deve envolver não apenas uma remuneração justa, mas também acesso à formação continuada, condições adequadas de trabalho e reconhecimento social. Ao investir nos profissionais da educação, assegura-se um ambiente propício para o aprendizado e o desenvolvimento integral das crianças, estabelecendo as bases para uma educação sólida e inclusiva.

Nesse contexto, as DCNEI, adotadas em 1999 e revisadas em 2009, estabelecem como obrigatório que as instituições de Educação Infantil, por meio de sua equipe profissional, elaborem sua proposta pedagógica ou, como também é conhecido, seu Projeto Político Pedagógico (PPP). Segundo a publicação do Ministério da Educação (MEC) que divulga as DCNEI, a proposta pedagógica ou PPP é um plano diretor que orienta as atividades da instituição, delineando as metas para o aprendizado e o desenvolvimento das crianças sob seus cuidados. Elaborado de forma colaborativa, envolvendo a direção, os professores e a comunidade escolar, este documento define o caminho a ser seguido na promoção da educação e do cuidado infantil (Brasil, 2010, p. 13).

Para compreender a relevância da Educação Infantil no Brasil e no município de Goiânia, faz-se necessário explorar os conceitos, as políticas públicas, as legislações e os desafios que permeiam esse campo. Autoridades governamentais têm implementado diversas políticas públicas para garantir o acesso e a qualidade da Educação Infantil, a datar a Declaração dos Direitos da Criança (ONU, 1948), os direitos sociais fundamentais garantidos pela Constituição Federal (Brasil, 1988), que evidenciou a educação como um direito público subjetivo; da vigência do Estatuto da Criança e do adolescente (1990) até a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil, publicada em 2018.

Neste capítulo, serão examinados os principais conceitos e debates relacionados à Educação Infantil, enfatizando seu papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças e na formação de cidadãos críticos e engajados. Serão analisadas as políticas públicas voltadas para a educação infantil no contexto brasileiro, a legislação em vigor e as diretrizes curriculares nacionais, bem como os desafios associados à efetiva implementação de uma Educação Infantil com qualidade social, que

Relaciona-se a contextos históricos, aos direitos, às necessidades, às demandas, aos conhecimentos e às possibilidades do ser humano, sendo socialmente construída e situada historicamente nas tensões dialéticas entre universal/singular, passado/presente e social/individual. Portanto, a definição de qualidade social considera as relações sociais, suas contradições e as condições concretas de existência dos indivíduos. (Goiânia, 2014, p. 178)

Desse modo, serão exploradas as interconexões entre políticas públicas, educação e desenvolvimento regional, visando compreender de que maneira a Educação Infantil pode contribuir para o progresso econômico e social de uma determinada área geográfica.

1.1 CONCEPÇÕES E ABORDAGENS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

A análise dos conceitos e definições relacionados à Educação Infantil são fundamentais para uma visão abrangente de seu impacto e significado no desenvolvimento das crianças. Segundo Wiggers (2014), o conceito de educação é explicitado por Brito (2007); Deheizelin (1994); Soares (2009); Grandó; Nacarato (2007) e para eles

Os processos educativos vinculam-se ao ato de, pela atividade, criar, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo processo de hominização e humanização, tendo em vista que a natureza humana não é dada de biológica ao homem, mas é produzida ao longo dos anos na sua relação com a natureza e com os outros homens. Conseqüentemente, a ação educativa constitui o ato de produzir a humanidade em cada ser da espécie, mediante a aquisição da

experiência humana, historicamente produzida, acumulada e organizada. Tais demandas decorrem do fato de que o resultado desses processos não se acumula no organismo, nem é transmitido pela herança genética, mas produzido por intermédio da apropriação da cultura que o cerca. Esta apropriação é assegurada pelos processos educativos. (Wiggers, 2014, p. 106)

A Educação Infantil, portanto, modalidade de ensino direcionada para crianças desde os primeiros meses até os cinco anos de idade, assume uma função relevante no cenário educacional. Em busca do desenvolvimento de indivíduos autônomos e críticos, a Educação Infantil surge como um terreno promissor para estudos e ponderações acadêmicas, [...] direito das crianças e de suas famílias, sustentada pela indissociabilidade entre educar e cuidar que ocorre mediante a existência de corpo docente (professoras, professores) em espaços não domésticos (creches e pré-escolas). (Abramowicz, Henriques, 2020).

De Oliveira (2014) afirma que as práticas educativas e os conceitos básicos de Educação Infantil em creches e pré-escola foram sendo construídos com base em situações sociais concretas que conseqüentemente geraram regulamentações e leis como parte de políticas públicas historicamente elaboradas.

Segundo Santana (2016, p. 02), “a Educação Infantil tem por finalidade desenvolver a potencialidade da criança através de atividades lúdicas.” No entanto, a rotina na Educação Infantil é frequentemente caracterizada por práticas tradicionais de ensino-aprendizagem, em que a transmissão de conhecimentos ocorre através de conceitos e procedimentos que muitas vezes não são compreendidos pelas crianças. Cada criança tem sua própria maneira de aprender e assimilar informações, mas, em geral, as escolas tendem a adotar uma abordagem homogênea para compartilhar esse conhecimento.

Entretanto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Infantil da Educação Nacional (LDBEN), dispôs que “a Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e sociedade” (Lei 9394/96, Artigo 29). A promulgação da LDBEN que passa a reconhecer o direito a educação para crianças pequenas é uma conquista para o país, pois além de conceituar faz referência à elaboração e regulamentação das propostas pedagógicas.

A Educação Infantil passa a ser responsabilidade compartilhada entre diversos atores, incluindo a família, a escola e a comunidade em geral. Conforme observado por Ferreira (2021, p. 21), "a família desempenha um papel fundamental como o primeiro agente educador e deve ser reconhecida e respeitada em suas escolhas e decisões". Por sua vez, cabe à escola não apenas cuidar da criança atendendo suas necessidades físicas como sono, fome, sede e higiene, mas também a criação de um ambiente que garanta a segurança física, psicológica e que promova oportunidades de exploração e construção de sentidos pessoais para que ela seja capaz de compreender e transformar a realidade que vive. Segundo a BNCC:

Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar. (BRASIL, 2010, p.38).

A DCNEI defini a criança como:

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

Segundo Kramer (2018), a educação pré-escolar deve assegurar que as crianças adquiram habilidades e competências que promovam a formação de indivíduos autônomos, reflexivos e empáticos, aptos a engajar-se e contribuir de forma ativa para a comunidade.

Na Educação Infantil são cultivados valores que contribuem na formação da identidade das crianças. Segundo Gatti (2017), é nessa fase que as primeiras

experiências educacionais formais acontecem, e essas experiências têm um impacto significativo no futuro das crianças. Portanto, é essencial que tanto a escola quanto os professores adotem uma postura ética e responsável, promovendo valores como solidariedade, tolerância e respeito às diferenças.

A Educação Infantil é o princípio do processo educacional que começa nos primeiros anos e se estende ao longo da vida. De acordo com Kramer (2018), ela faz parte de um continuum ao longo da vida acadêmica, sendo crucial para estabelecer uma conexão entre as várias fases do processo educativo, assegurando a continuidade da aprendizagem e o progresso das crianças. Deheizelin (1994) afirma que a continuidade educativa trata da transição entre a Educação Infantil, prevenindo uma ruptura brusca entre o que as crianças aprenderam quando pequenas e o que elas aprenderão posteriormente. Isto, contudo, não implica que a Educação Infantil deva ser subordinada ao Ensino Fundamental, nem que a criança deva ser moldada de acordo com as exigências tradicionais do ensino fundamental.

Várias abordagens pedagógicas têm inspirado a prática no Brasil. Desde o século XVIII, críticos como Rousseau têm questionado a abordagem educacional tradicional que enfatiza exclusivamente o conteúdo e o desenvolvimento cognitivo, tratando a criança como uma "tábula rasa". Por outro lado, a abordagem construtivista sugere que as crianças desenvolvam seu próprio conhecimento através de suas experiências e vivências.

Uma alternativa é a abordagem interacionismo que valoriza a interação das pessoas com o ambiente e os objetos como essencial para a aprendizagem. Dois teóricos são fundamentais para a compreensão das teorias interacionistas. O primeiro é o suíço Jean Piaget, cuja teoria propõe que todas as crianças passam por estágios de desenvolvimento do conhecimento. Esses estágios são amplamente reconhecidos na pedagogia e formam a base de muitas propostas educacionais. O segundo é Lev Vygotsky, um psicólogo bielorrusso, que enfatizou a natureza sociocultural da aprendizagem, resultando na teoria sociointeracionista. Embora Piaget e Vygotsky abordem a interação de maneiras distintas, suas ideias complementares levaram muitas propostas pedagógicas contemporâneas a serem chamadas de socioconstrutivistas, combinando o pensamento e a metodologia desses dois influentes teóricos da educação. Conforme Vygotsky (2001), o desenvolvimento cognitivo infantil acontece por meio das interações sociais e das atividades realizadas no seu entorno.

Já a abordagem Reggio Emilia foca no desenvolvimento do protagonismo infantil, o espírito investigador e comunicador das crianças, bem como a escuta ativa o pensamento crítico e a documentação pedagógica. O conceito de documentação pedagógica foi construído em Reggio Emília, na Itália, no final dos anos 80, quando a união de diferentes estratégias de observação, registro, interpretação e comunicação foram nomeadas por Loris Malaguzzi. (Goiânia, 2023).

A Secretaria Municipal de Educação de Goiânia assume

[...] a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (Brasil, 2018, p. 67).

Independente da abordagem pedagógica que norteará o processo educativo das escolas, ela deve estar de acordo com os princípios estabelecidos na legislação e as concepções de criança, infância e educação presentes nos documentos nacionais. Além disso, a formação e a capacitação continuada devem estar alinhadas à abordagem, para que a práxis do professor seja efetiva.

Nesse sentido, a Educação Infantil promove o desenvolvimento das habilidades cognitivas, emocionais e sociais das crianças, capacitando-as a se tornarem indivíduos autônomos, críticos e aptos a enfrentar os desafios do mundo moderno. No próximo segmento, serão explorados os benefícios da Educação Infantil para o desenvolvimento infantil, abrangendo aspectos cognitivos, sociais e emocionais.

1.2 A RELEVÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA A FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HOLÍSTICO DAS CRIANÇAS

A escola desempenha um papel relevante na formação de um indivíduo, pois é o espaço em que as experiências são favorecidas em um cotidiano capaz de oferecer previsibilidade, regularidade, confiabilidade e continuidade, elementos primordiais para que as crianças possam se sentir confiantes e seguras na exploração do mundo ao seu redor. Lima (1989) a define como o conjunto de espaços onde a criança interage, sendo

que o apego e a apropriação desses espaços são facilitados pela familiaridade. Na Educação Infantil acontece esse contato inicial. De acordo com o documento Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação,

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional evidenciou a importância da Educação Infantil, que passou a ser considerada como primeira etapa da Educação Básica. Dessa forma, o trabalho pedagógico com a criança de 0 a 6 anos adquiriu reconhecimento e ganhou uma dimensão mais ampla no sistema educacional, qual seja: atender às especificidades do desenvolvimento das crianças dessa faixa etária e contribuir para a construção e o exercício de sua cidadania. (Brasil, 2016, p. 10).

Portanto, essa primeira etapa da educação básica não é considerada essencial apenas por promover a socialização, mas por oportunizar experiências significativas e aumentar a possibilidade da criança desenvolver todo o seu potencial, melhorar o desempenho escolar futuro e gerar resultados positivos e relevantes ao longo de sua trajetória educativa ao contribuir e estabelecer base para a formação de indivíduos críticos, participativos e criativos.

Wiggers afirma que

A partir da década de 30 do século XX, a Educação Infantil passou a mobilizar, de forma mais significativa, os interesses de autoridades oficiais e consolidar-se em iniciativas particulares, o que faz emergir um conjunto de instituições voltadas à infância. Ainda assim, é somente na década de 70, com a implementação da educação compensatória, que a Educação Infantil recebe maior relevância no cenário nacional. A educação compensatória parte da ideia de que as crianças, culturalmente carentes, fracassam na escola porque lhes faltam os requisitos básicos necessários para o sucesso escolar. (Wiggers, 2014, p. 110).

As críticas à educação compensatória ou preparatória para o Ensino Fundamental, posteriormente, determinam uma reação à incorporação do viés escolar para a educação e à sinalização e defesa em favor da estruturação de formas próprias de

atuação junto à criança atendida na creche e na pré-escola. A partir da década de 80, com o reconhecimento que a sociedade passa a fazer em relação à positividade das experiências vividas pelas crianças em creches e pré-escolas, há uma ampla mobilização da sociedade brasileira para sua instituição e implementação na condição de um direito da criança, o que foi contemplado pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Com esse dispositivo legal, a Educação Infantil é incluída na Educação Básica, tal como os Ensinos Fundamental e Médio, quebrando a segregação da Educação Infantil do campo educacional. Este avanço no quadro legal brasileiro só foi possível pela ampla mobilização e participação de muitos segmentos da sociedade civil e de organismos governamentais na afirmação dos direitos da criança, entre eles o direito à Educação Infantil.

Assim sendo, na Educação Infantil a criança passa a desenvolver habilidades cognitivas, motoras e sociais importantes para a vida profissional, pessoal e social. Neste sentido, a respeito do desenvolvimento do cérebro infantil, estudos do Comitê Científico do Núcleo Ciência pela Infância afirmam que a primeira infância:

É um período crucial no qual ocorre o desenvolvimento de estruturas e circuitos cerebrais, bem como a aquisição de capacidades fundamentais que permitirão o aprimoramento de habilidades futuras mais complexas. Crianças com desenvolvimento integral saudável durante os primeiros anos de vida têm maior facilidade de se adaptarem a diferentes ambientes e de adquirirem novos conhecimentos, contribuindo para que posteriormente obtenham um bom desempenho escolar, alcancem realização pessoal, vocacional e econômica e se tornem cidadãos responsáveis. (NCPI, 2014, p.3).

Segundo a Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (2006), “pesquisas sobre desenvolvimento humano, formação da personalidade, construção da inteligência e aprendizagem nos primeiros anos de vida apontam para a importância e a necessidade do trabalho educacional nesta faixa etária.”

Evidências nos campos das ciências biológicas e sociais mostram que proporcionar condições favoráveis ao desenvolvimento infantil é mais eficiente e menos dispendioso do que tentar reverter ou minimizar os efeitos das adversidades precoces

em uma fase posterior. (NCPI, p.7) Logo, a Educação Infantil assume uma grande responsabilidade como o primeiro passo de uma educação formal para a concretização de uma educação integral voltada ao desenvolvimento global da criança. Conforme Santos (2017):

à Educação Infantil servirá como subsídio proporcionando as crianças os estímulos adequados nos primeiros anos de vida, favorecendo inclusive a aquisição da leitura e da escrita, visando uma educação apropriada e adequada ao estágio de desenvolvimento e autonomia. (Santos, 2017, p. 09).

No entanto, o contexto sociocultural dos centros urbanos brasileiros não favorece o contexto educacional, Garcia (1996, p. 25-26) argumenta que a infância enfrenta várias carências, resultantes de diferentes tipos de privação: socioeconômica, socioafetiva (devido à convivência apenas com a família nuclear com poucos filhos e/ou desestruturação familiar, com adultos ausentes, deprimidos, agressivos ou dependentes de drogas, em situação de pobreza, com alimentação deficiente, condições precárias de saneamento e higiene, ou que vivem em comunidades violentas), de espaço físico (redução do espaço de moradia e do contato com a rua), de tempo livre (nas classes mais favorecidas, o tempo é ocupado por atividades didáticas e formação complementar, e nas menos favorecidas, pela participação no mercado de trabalho) e de natureza (contato com elementos naturais como água, terra, plantas e animais). Outro fator relevante, é que é impossível desvincular a escola da necessidade eminente dos recursos digitais. (Indalécio; Campos, 2016, p. 67). As Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação vem mudando a forma com a qual crianças e jovens se relacionam com conteúdos formais e informais (Tavares; Melo, 2019, p. 02). Portanto, além do desafio de integrar de forma complementar e estratégica no ambiente escolar esses recursos, é na Educação Infantil que acontece o resgate de brincadeiras, jogos e cantigas de roda.

Os esforços da sociedade para apoiar a infância têm sido consideráveis. Recentemente, o debate sobre o desenvolvimento e sobre a aprendizagem de habilidades socioemocionais tem recebido destaque na literatura brasileira e, especialmente, na literatura internacional, principalmente nas discussões relacionadas ao contexto educacional. Conforme Caminha (2014), a sociedade está começando a entender que a

educação das crianças deve abranger não apenas os aspectos cognitivos, mas também os socioemocionais. Isso porque um cérebro estimulado apenas no nível cognitivo tende a falhar em situações sociais, uma vez que não consegue gerir adequadamente as habilidades socioemocionais necessárias para a regulação do comportamento, um fator crucial para viver harmoniosamente em sociedade.

A Educação Infantil desempenha um papel essencial na formação da criança e no sucesso escolar futuro. Ainda assim, muitas instituições escolares, famílias e a sociedade em geral ainda não reconhecem plenamente a significativa contribuição que a Educação Infantil oferece para o desenvolvimento físico, mental e social da criança. (Santana, 2016). Ademais, as políticas públicas para essa etapa são influenciadas por diferentes visões de sociedade e de educação, que variam desde as mais conservadoras até as mais progressistas. Nesse contexto, é essencial debater e refletir sobre as diferentes abordagens políticas na Educação Infantil para entender as implicações dessas concepções na prática.

1.3 POLÍTICAS PÚBLICAS, EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO REGIONAL

A Educação, alicerce fundamental de uma nação, pode trazer contribuições significativas para as regiões que almejam promover desenvolvimento econômico e social, sendo capaz de reduzir desigualdades e impactar diversos setores, como habitação, saúde, qualidade e expectativa de vida, além de promover a valorização e o empoderamento dos cidadãos. Menezes Filho (2012) destaca que há diversas evidências demonstrando a importância da educação em várias dimensões econômicas e sociais no Brasil. Estudos indicam que um maior nível de escolaridade resulta em aumento de salário das pessoas, redução da criminalidade, melhoria na saúde e menor probabilidade de desemprego. Além disso, para o país como um todo, uma população mais educada contribui para um crescimento econômico superior, aumenta a produtividade das empresas e potencializa os efeitos positivos da globalização.

Contudo Bazzanella e Godoi (2022) afirmam que entre as diversas dimensões que podem constituir uma proposta de desenvolvimento, destaca-se a Educação. A análise de diversos povos em distintos contextos históricos e sociais demonstra claramente que, sem uma proposta educacional robusta, não há possibilidades de alcançar um desenvolvimento humano e social satisfatório.

A educação, fundamentada na Constituição Federal e embasada por princípios que buscam uma sociedade mais justa, é direito de todos, dever do Estado e da família, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (artigo 205 da Constituição Federal).

Assim, a educação apresenta-se como um dos pilares fundamentais para atingir um Desenvolvimento Regional que realmente atenda às necessidades da sociedade. De modo geral, conforme Theis (2006), o desenvolvimento regional é definido como um processo de progresso local, aprimoramento econômico e mudança social. Boisier (1996) corrobora essa definição, entendendo o desenvolvimento regional como um processo de mudança sustentado que visa o progresso da região e de cada indivíduo que nela reside.

Posto isto, a educação pode atuar como agente transformador, fortalecendo vínculos e estabelecendo uma base para o desenvolvimento das comunidades onde as instituições de ensino estão localizadas. Assim, as instituições de ensino aprimoram sua função social, ajudando a resolver numerosos problemas da vida moderna e cumprindo seu principal compromisso: estar presente, visto que foram criadas pela sociedade e para que a sociedade pudesse melhor ajudar a si própria (RISTOFF, 1999).

O Brasil enfrenta muitos problemas públicos e ainda tem muito a avançar na promoção do bem-estar da população. Com a implementação de políticas públicas voltadas para educação ajustadas às realidades regionais pode-se alcançar o desenvolvimento local. Para um melhor entendimento, é necessário definir o que são políticas.

1.3. 1 Política pública

Na década de 30, Laswell (1936) introduz a expressão *policy analysis* (análise de política pública), com o objetivo de unir o conhecimento científico e acadêmico à prática empírica dos governos. Além de fomentar o diálogo entre cientistas sociais, grupos de interesse e o governo. Celina Souza alega que:

A política pública como área de conhecimento e disciplina acadêmica nasce nos Estados Unidos rompendo ou pulando as etapas seguidas pela tradição europeia de estudos e pesquisas nessa área, que se concentravam, então, mais na análise sobre o Estado e suas instituições do que na produção dos governos (Souza, 2007, p. 66-67).

Ao longo dos anos, debates teóricos e outras definições destacaram o papel do governo na implementação e avaliação de políticas públicas voltadas para solução de problemas. Segundo Pires et al (2018),

O entendimento das políticas públicas, dos seus impactos e desdobramentos só é possível a partir da análise do Estado, que permanece como um ator relevante para o desenvolvimento socioeconômico dos países, mesmo em face das mudanças pautadas pela democratização e globalização; e o avanço do mercado no fornecimento de serviços públicos. (Pires et al, 2028, p. 85).

Smith e Larimer, reconhecendo a diversidade de interpretações em torno do conceito, argumentam que

Não há definição de políticas públicas precisa e universal (...). Há uma visão comum de que as políticas públicas envolvem o processo de fazer escolhas e os resultados das escolhas; de que o que faz as políticas públicas realmente “públicas” é que essas escolhas se baseiam nos poderes coercitivos do Estado, e que, em sua essência, política pública é uma resposta a um problema percebido (Smith e Larimer, 2009, p.04).

Dos vários conceitos e modelos de políticas públicas, Sousa(2006) identifica que elas permitem diferenciar entre o que o governo pretende fazer e o que realmente faz; envolvem diversos atores e níveis de decisão, sendo materializada através dos governos, mas não se restringindo apenas aos participantes formais, já que os dados também têm importância; são amplas e vão além das leis e regulamentos; são ações intencionais, com objetivos claros a serem realizados; são políticas de longo prazo, embora tenham

impactos a curto prazo, e envolvem processos subsequentes após suas decisões e proposições, implicando em implementação, execução e avaliação.

Outrossim, Secchi (2020) afirma que política pública é uma diretriz criada para abordar um problema público, uma deficiência ou um excesso presente na sociedade, buscando intervir para mitigar esse problema. Entretanto, o Estado deve manter uma interação constante com os anseios da sociedade, utilizando ferramentas de planejamento contínuo e eficaz que atenda às necessidades da população em geral, o que, por sua vez, impulsiona a promoção das políticas públicas.

Conforme Sousa (2022),

Pode-se, então, resumir o que seja política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, "colocar o governo em ação" e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). Em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real. (Sousa, 2022, p.5).

Nesse contexto, as políticas públicas podem ser definidas como um conjunto de programas, ações e decisões tomadas pelos governos com a participação, direta ou indireta, de entidades públicas ou privadas, com o objetivo de garantir direitos assegurados na constituição para diversos grupos da sociedade ou para segmentos sociais, culturais, étnicos ou econômicos.

Segundo Souza (2007), “a história do pensamento político brasileiro se confunde com a história de uma reflexão sobre o Estado”, sugerindo assim uma abordagem predominantemente generalista, concentrada na análise do papel do Estado em vez das questões específicas relacionadas à gestão governamental. De acordo Farah (2013),

O reconhecimento do polo da política, no caso brasileiro, foi estimulado pelos desafios pós-democratização e pelas questões derivadas das transformações do Estado e do público no país. Os estudos sobre políticas públicas em particular refletem, por sua vez, uma demanda por reflexão sobre as “novas políticas públicas”, de âmbito federal, mas também, crescentemente, de âmbito local. A descentralização pós-1988 trouxe consigo enormes desafios de

formulação e de gestão de políticas públicas em âmbito local, desafios estes que acabaram se refletindo na agenda de pesquisa e de estudos no campo da administração pública (Farah, 2013, p. 32)

As políticas públicas no Brasil abrangem uma ampla gama de áreas, incluindo educação, saúde, segurança, meio ambiente, assistência social, entre outras. Elas são formuladas e implementadas pelo governo em diferentes níveis (federal, estadual e municipal) com o objetivo de promover o bem-estar social, a igualdade e o desenvolvimento do país. No entanto, o país enfrenta desafios para implementar políticas públicas eficazes, como a falta de recursos, a burocracia, a corrupção e a desigualdade regional. As ações do poder público são centralizadas, pouco transparentes e muitas vezes vistas como paliativas. Posto isto, na sequência, será abordado um tópico com foco específico nas políticas educacionais, as quais desempenham um papel substancial para complementar este estudo.

1.3.2 Políticas voltadas à educação

Como apresentado anteriormente, a política pública refere-se às iniciativas governamentais cujo propósito é assegurar a realização dos direitos sociais e econômicos da sociedade em sua totalidade, como acesso à saúde, educação, cultura, esporte, assistência social, moradia, emprego, entre outros. Nas últimas décadas no Brasil, a expressão Políticas Públicas ganhou um rol de notoriedade nesses campos, porém tais políticas nem sempre trazem os resultados esperados, pois somente garantir o acesso a todos estes serviços públicos não significa que estes tenham qualidade e, que efetivamente, os usuários terão seus direitos respeitados (Setubal, 2012).

Vale ressaltar também a declaração de Brasil e Capella (2016):

Theodoulou (1995) afirma que uma das questões mais importantes na definição de uma política pública é que ela seria capaz de distinguir a ação (o que faz), da intenção (o que pretende fazer). Ou seja, evidenciar a diferença entre aquilo que os governos pretendem, ou prometem fazer e o que, de fato, fazem. (Brasil; Capella, 2016, p.75).

De acordo com Saviani (2009, p. 45), desde o século XIX, a formação para a cidadania tem sido vista como uma responsabilidade da escola. Compreender e familiarizar-se com a política pública educacional e suas ramificações no processo educativo, torna-se imprescindível, visto que a escola desempenha papel relevante na implementação das políticas educacionais dentro do contexto das políticas públicas sociais.

Dessa forma, Oliveira (2010) reitera

Se “políticas públicas” é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer, políticas públicas educacionais é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação. Porém, educação é um conceito muito amplo para se tratar das políticas educacionais. Isso quer dizer que políticas educacionais é um foco mais específico do tratamento da educação, que em geral se aplica às questões escolares. Em outras palavras, pode-se dizer que políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar (Oliveira, 2010,p.63).

Portanto, as políticas educacionais referem-se ao conjunto de diretrizes, planos, programas e ações adotados pelo governo para assegurar o acesso à educação e promover aprendizagem eficaz, equidade, ambiente seguro e que atenda às necessidades e realidades da sociedade. Além disso, devem avaliar o desempenho dos estudantes, dos professores e do sistema educacional como um todo que permita identificar áreas de melhoria e garantir que os recursos sejam alocados de maneira eficiente.

Para Cunha e Heckman (2010, p. 12), "as Políticas Públicas são criadas como resposta do governo às demandas internas e da sociedade, refletindo uma obrigação pública de atuar em determinada área". As políticas públicas educacionais podem abranger uma ampla variedade de áreas, incluindo currículo escolar, formação de professores, infraestrutura educacional, financiamento, inclusão de grupos marginalizados, entre outros aspectos.

No contexto brasileiro, as políticas educacionais são desenvolvidas em todos os níveis de governo (federal, estadual e municipal) e visam atender às demandas e desafios específicos do sistema educacional do país. Isso pode incluir medidas para melhorar a qualidade do ensino, expandir o acesso à educação básica e superior, reduzir as desigualdades educacionais, promover a educação inclusiva, entre outras metas. Araújo (2011) ressalta que o direito à educação permeia entre o acesso à educação de

qualidade e a possibilidade de frequentar a escola por meio de uma educação igualitária de qualidade. As políticas públicas têm buscado expandir o acesso à educação, mas nem sempre conseguem garantir a qualidade necessária para cumprir a função emancipadora da educação.

A educação, ao ser obrigatória, exige que o Estado não apenas disponibilize vagas nas escolas, mas também assegure que as condições para uma educação de qualidade sejam cumpridas. Isso inclui infraestruturas adequadas, material didático e professores capacitados. No entanto, essa obrigatoriedade muitas vezes não garante à capacidade da educação de promover a autonomia, pensamento crítico e a competência para os indivíduos transformarem suas realidades, o que deveria ser o objetivo primário e final do direito à educação. Desde os anos 1970, as políticas educacionais no Brasil enfrentam dificuldades em assegurar a qualidade e equidade na educação. Embora tenha havido esforços para democratizar o acesso à educação, esses esforços frequentemente não são acompanhados de medidas suficientes para assegurar a qualidade do ensino oferecido e enfrenta desafios como o insucesso escolar e a falta de espaço físico ou de recursos humanos, incluindo a escassez de professores capacitados. Sobre o papel da escola, das academias e políticas educacionais a respeito dos fatores intraescolares Libâneo (2010) adverte:

A luta pela escola pública obrigatória e gratuita para toda a população tem sido bandeira constante entre os educadores brasileiros, sobressaindo temas sobre as funções sociais e pedagógicas como a universalização do acesso e da permanência, o ensino e a educação com qualidade, o atendimento às diferenças sociais e culturais, a formação para a cidadania crítica. Entretanto, tem-se observado nas últimas décadas contradições pedagógicas e aspectos socioculturais, entre uma visão de escola assentada no conhecimento e outra nas suas missões sociais (Libâneo, 2010, p.2).

Além disso, segundo Albuquerque et al. (2017) se existe algo de perigoso em educação é a omissão, é o discurso que não se declara, que se mantém latente, podendo aí sim estar em curso – como tantas vezes esteve – uma estratégia de manipulação. Sob a égide da neutralidade, historicamente ao longo do século XIX, as estruturas políticas sociais e culturais continuam reproduzindo uma retórica educacional de controle social e de homogeneização deste o período colonial.

Todavia, Moreira e Candau (2003) afirmam que

Não basta acrescentar temas, autores, celebrações etc. É necessária uma releitura da própria visão de educação. [...]Assim, questionar, desnaturalizar e desestabilizar essa realidade constitui um passo fundamental. Contudo, favorecer o processo de reinventar a cultura escolar não é tarefa fácil. Como afirmam os(as) educadores(as), exige persistência, vontade política, assim como aposta no horizonte de sentido: a construção de uma sociedade e uma educação verdadeiramente democráticas, construídas na articulação entre igualdade e diferença, na perspectiva do multiculturalismo emancipatório. (Moreira; Candau, 2003, p.167).

Como dizia Darcy Ribeiro, a "elite perversa e mesquinha" impede que o Brasil se torne a grande nação que poderia ser. O dilema entre oferecer uma educação suficiente para sustentar a produção e a exploração pelo capital desse vasto mercado, e o perigo de que essa educação seja tão completa que produza cidadãos capazes de outras leituras e de se rebelar contra os desígnios do mercado, é central nessa discussão. Libâneo (2010) destaca que, nessas condições, a educação tende não apenas a refletir os interesses dominantes, que são consolidados pela ação do Estado, mas também a transmitir a ideologia que sustenta esses interesses.

Logo, as maneiras de pensar e conceber a educação influenciam diretamente a prática educativa, seja essa prática conduzida de forma consciente ou inconsciente. Para que a educação possa promover a emancipação, é necessário que ela seja capaz de fomentar a reflexão crítica frente ao sistema adaptativo no qual está inserida. Nesse contexto, os professores devem criar e reinventar alternativas pedagógicas que incentivam o pensamento crítico e permitam ao estudante se guiar no mundo com autonomia e liberdade em suas escolhas.

Frey (2022) destaca a necessidade de políticas que priorizem a formação continuada dos professores como um meio para melhorar a qualidade do ensino. Ele sustenta que a formação continuada dos professores é crucial para a melhoria da qualidade da educação, pois permite que os profissionais estejam sempre atualizados e preparados para enfrentar os desafios do processo educativo.

Em 2014, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (LEI N° 13.005/2014) com vigência de 10 anos que estabelece como metas para o país a erradicação do

analfabetismo; universalização do atendimento escolar; superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; melhoria da qualidade da educação; formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; valorização dos (as) profissionais da educação; bem como a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. Desse modo, o Plano Nacional de Educação (PNE) desde que foi sancionado norteia as políticas públicas educacionais até 2024.

Com a implementação do PNE a Educação Infantil foi reconhecida como um nível relevante do sistema educacional e destacada como uma das principais soluções para os problemas educacionais. O PNE de 2001 introduziu, pela primeira vez, metas específicas para a Educação Infantil a serem atingidas até 2010, incluindo o aumento da taxa de matrícula, a melhoria da infraestrutura escolar e a garantia de qualificação profissional para todos os professores. No entanto, essas metas ainda hoje não foram alcançadas.

A política brasileira de educação, desde a Constituição Federal, tem passado por um processo de construção de um sistema na tentativa de reduzir as desigualdades entre as regiões brasileiras. A Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, e conduzida pelo Ministério da Educação por meio da Secretaria de Alfabetização é uma delas. Leis, resoluções, emendas e diretrizes criadas para ampliar o acesso, a permanência e a qualidade da educação brasileira, sob responsabilidade do Executivo, Legislativo e Conselho Nacional de Educação, Sistemas desenvolvidos pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) para mapear, monitorar e avaliar a educação brasileira com o objetivo de promover ações e políticas públicas que fortaleçam a qualidade do ensino e promovam a diminuição das desigualdades educacionais (Censo Escolar, Sistema de avaliação da Educação Básica, Exame Nacional do Ensino Médio, Prova Brasil, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, Avaliação Nacional de Alfabetização). Iniciativas do MEC e FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) para distribuição de recursos e suporte às diferentes áreas relacionadas ao

acesso e à qualidade do ensino (alimentação, saúde, transporte, material escolar, infraestrutura etc.)

A Secretaria de Estado da Educação de Goiás (Seduc/GO) também tem implementado políticas educacionais com foco na redução das desigualdades e na garantia do acesso, permanência e aprendizagem. Desde 2020, o Governo de Goiás realiza a entrega de uniformes e kits de materiais escolares a todos os estudantes matriculados na rede pública estadual de Educação. Implementou o Programa Bolsa Estudo, uma política pública de caráter educacional e assistencial que objetiva combater a evasão e o abandono escolar (Por meio do programa, estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental e do Ensino Médio da rede estadual de Educação recebem, anualmente, 10 parcelas no valor de R\$ 111,92. O repasse, no entanto, é feito mediante o cumprimento de alguns critérios: ter frequência escolar mínima de 75% e média bimestral acima de 6,0 em todas as disciplinas.)

No entanto, há uma política de resultados em que o Estado define metas e objetivos por competências, cujos resultados são medidos por meio de testes se eximindo de sua responsabilidade pelos fatores intraescolares, transferindo essa responsabilidade para as escolas e professores, que não possuem a autonomia necessária para garantir essas condições essenciais para o bom desempenho dos alunos no processo de aprendizagem. Libâneo (2010) esclarece este ponto:

Muitas das medidas adotadas pelas políticas oficiais para a educação e ensino têm o aspecto de soluções evasivas para os problemas educacionais. Tais soluções estariam se baseando na ideia de que para melhorar a educação bastaria prover insumos que, atuando em conjunto, incidiriam positivamente na aprendizagem dos alunos, deixando de considerar fatores intraescolares que mais diretamente estariam afetando a qualidade da aprendizagem escolar, como, por exemplo, os ciclos de escolarização, a escola de tempo integral, a progressão continuada, o afrouxamento da avaliação da aprendizagem. Em face desses problemas (a lista cobre apenas uma parcela deles), tem surgido uma variedade de propostas sobre as funções da escola, várias delas frequentemente antagônicas. Em alguns estados, escolas e professores pedem o retorno da escola 'tradicional'. Enquanto isso, setores do empresariado do ensino criaram e vendem para estados e prefeituras os "sistemas de ensino" (ensino em pacotes didáticos). Persiste entre muitos 'gestores' da educação a ideia de uma escola centrada na gestão com foco ou na eficiência ou na democratização das relações internas (como solução para melhorar a aprendizagem dos alunos). E, nas políticas oficiais, surge a escola do acolhimento social, cuja função é propiciar a convivência e a sociabilidade, em

contraponto à escola destinada, preponderantemente, à formação cultural e científica, isto é, ao conhecimento e ao ensino, posição em que se inclui o autor deste texto (Libâneo, 2010, p.56).

Logo, a participação da sociedade é de suma importância para a construção de políticas públicas eficazes e adequadas às demandas da população na área da educação que levem em consideração aspectos relacionados à atual realidade da educação brasileira, inclusive a situação de vulnerabilidade social em que se encontram diversas crianças. Segundo Frey (2022) faz-se necessário canais efetivos de participação, como conselhos, audiências públicas e outras formas de consulta popular. Tal como, na Carta Magna, art.205, a educação deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, portanto, a seguir serão explanadas as concepções de políticas públicas educacionais para Educação Infantil.

1.3.3 Políticas educacionais para Educação Infantil

Nas últimas décadas, a Educação Infantil tem ganhado cada vez mais espaço nas discussões sobre políticas públicas, evidenciando seu papel central para o desenvolvimento integral das crianças e para a construção de sociedades mais equitativas. Esse reconhecimento decorre de mudanças na forma como a sociedade percebe as responsabilidades do Estado em relação às necessidades educacionais, que evoluem de acordo com o contexto histórico e social. Nesse sentido, Moreira e Candau (2003, p. 90) destacam que:

A sociedade é dinâmica, e, por essa razão, a compreensão da função do Estado e das necessidades educacionais evolui com o tempo. As políticas públicas de educação costumam refletir os momentos históricos de um país e do mundo, bem como a interpretação de poder prevalecente em cada época. As políticas educacionais recentes no Brasil e em muitos outros países têm destacado a importância da primeira infância como uma prioridade para o desenvolvimento sustentável. Este tema ganhou relevância a partir da década de 1990, com um enfoque na educação e no cuidado infantil. (Moreira; Candau, 2003, p.90).

No entanto, as políticas públicas para a Educação Infantil e os debates nos setores sociais só vieram à tona a partir do movimento de democratização do país na década de 1980. Nesse contexto, a Educação Infantil, que até então carecia de um caráter claramente definido e educativo, bem como de regulamentações e políticas específicas, tornou-se foco nas discussões sobre a reforma educacional no Brasil.

Kuhlmann Júnior (1998) afirma que a caracterização das instituições de Educação Infantil como parte das responsabilidades do Estado com a educação, conforme expressa na Constituição de 1988, é resultado dos esforços daqueles que, desde o final da década de 1970, lutaram pela implementação de creches e pré-escolas que respeitassem os direitos das crianças e das famílias. Desse modo, Grace defende que “muitos problemas contemporâneos ou crises em educação são, elas mesmas, manifestações superficiais de contradições históricas, estruturais e ideológicas em políticas educacionais” (1995, p.3).

Para melhor compreender as tensões que decorrem das políticas públicas, das pesquisas acadêmicas e das práticas educativas empregadas na pré-escola sobre alfabetização, educação das infâncias, escolarização, Educação Infantil e literatura infantil, Baptista (2022) divide essas tensões em “campo democrático” e “campo autoritário”. Segundo ela, em relação à leitura, escrita e alfabetização na Educação Infantil, podemos supor que os espaços públicos de democráticos se concretizam em instituições e redes de ensino, em associações representativas dos diversos segmentos das comunidades escolares, em movimentos sociais, grupos de pesquisa, universidades e outros centros de formação profissional, bem como nos órgãos oficiais responsáveis pela criação e implementação de políticas públicas. Foi nesses espaços que ocorreram debates, com uma variedade de posicionamentos provenientes de diferentes correntes teóricas, refletindo a diversidade de perspectivas e análises. Essas discussões resultaram em novas teorizações, que se materializaram, por exemplo, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2008) e na Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil (Brasil, 2018).

De acordo com Baptista (2022), podemos citar como consensos que marcam o debate travado no campo democrático acerca da relação entre alfabetização e Educação Infantil, sobre o direito das crianças de zero a seis anos de participarem das culturas do escrito ou ainda sobre o papel da Educação Infantil no processo de apropriação da linguagem escrita:

- Primeiro consenso: a pré-escola não é uma escola de Ensino Fundamental adaptada para crianças menores;
- Segundo consenso: o conceito de alfabetização. Contribuições de pesquisadoras como de Soares (1999, 2005, 1998), Goulart (2006, 2015), Gontijo & Schwartz (2015), Smolka (1988) asseguraram, hoje, que partindo ou não do conceito de alfabetização ou letramento que a aprendizagem do sistema alfabético e de suas convenções devem ser introduzidas às práticas sociais da língua escrita, ou, mais amplamente, à cultura do escrito.
- Terceiro consenso: o processo de alfabetização, tal como revelam as pesquisas, ainda vem sendo desenvolvido de maneira inadequada. Pesquisas como as de Corsino (2003), Brandão & Rosa (2011), Souza (2011) e Baptista (2022) indicam que a maioria das práticas pedagógicas na Educação Infantil favorecem tarefas mecânicas voltadas para a memorização de sons de letras, sílabas, palavras ou para o treinamento de suas grafias. Mesmo quando são utilizadas estratégias pedagógicas mais lúdicas, como jogos didáticos para reconhecimento de letras ou treinamento de grafias e sons, a memorização de letras e palavras, bem como a leitura e a escrita, ainda são tratadas como conteúdos escolares, ao invés de serem vistas como práticas sociais integradas ao cotidiano das crianças e de suas professoras.
- Quarto consenso: o momento ideal para se iniciar o processo de apropriação da linguagem escrita. A questão não é se devemos ensinar as crianças na pré-escola a ler e escrever, nem quando iniciar o processo de ensino-aprendizagem da língua escrita. A pergunta que realmente nos guia e contribui para a construção de práticas comprometidas com as infâncias e com seu direito de participar das culturas escritas é: como podemos apoiar as crianças em seu processo de apropriação da linguagem escrita?
- Quinto consenso: o trabalho com a literatura infantil, oral e escrita, e o contato com livros infantis são condições fundamentais para aproximar as crianças das culturas do escrito.

Ainda segundo Baptista (2022), em oposição ao “campo democrático”, o “campo autoritário” interdita o diálogo e tenta impor, por diferentes estratégias antidemocráticas, a sua posição como verdade absoluta e inquestionável, desprezando os processos históricos, sociais e políticos que constituem os campos da alfabetização e da Educação Infantil no Brasil.

A política educacional que orienta as ações e metas na educação é proposta pelo grupo que assume o controle do Estado, município e país. Portanto, reflete as intenções e objetivos desses grupos. Toda política apresenta um caráter não neutro, surgem em meio aos desafios por pressões populares na sociedade ou representam interesses de grupos que assumem o poder. Refletir sobre os Fundamentos Teóricos sobre alfabetização, aprendizagem e o ensino da leitura e da escrita na infância, envolve discutir valores e concepções de vida e sociedade, além de entender as bases do processo educativo. Essas concepções são moldadas por diferentes correntes políticas, como o liberalismo, o conservadorismo e o socialismo. A corrente liberal valoriza a iniciativa e a criatividade da criança, a conservadora a disciplina e a obediência transmitindo valores e conhecimentos sem questionamentos, enquanto a socialista busca superar desigualdades sociais através da educação.

As concepções políticas educacionais são fundamentais na definição da prática pedagógica na Educação Infantil. Entender as diferentes correntes políticas possibilita perceber suas implicações na prática pedagógica.

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu a educação como um direito de todos e um dever do Estado, incluindo a Educação Infantil, e em seu artigo 227, traz a fundamentação da legislação brasileira sobre a defesa e a promoção dos direitos das crianças:

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. (Brasil, 1988).

Nesse contexto, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Federal nº 8.069, de 1990, regulamenta o artigo 227 da Constituição Federal. O artigo 3 do ECA diz que as crianças e os adolescentes têm todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (ECA, 1990).

Esses marcos legais levaram a avanços significativos no acesso à Educação Infantil e na definição de uma política nacional para essa etapa da educação básica, o que permitiu superar enfoques que se limitavam ao atendimento assistencial às crianças pequenas e pode ser vista como precursora que estabeleceu as bases para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96.

No final do século XIX e início do século XX, a criança burguesa tornou-se o foco das atenções familiares, e as relações e expectativas em relação à educação dessas crianças sofreram transformações. Nesse contexto, surgiram projetos específicos voltados para a educação das crianças da elite, que se materializaram, até certo ponto, na criação de jardins de infância. Esses projetos foram inspirados em discussões prático-teóricas sistematizadas por educadores como Pestalozzi e Froebel. Essas mudanças influenciaram diretamente o projeto, a implantação e a organização do ensino público oficial, impactando as definições de programas, objetivos e os conteúdos dos projetos alternativos voltados para a educação de crianças de baixa renda com menos de sete anos.

Já no século XXI, a Lei 13.257, de 08 de março de 2016, conhecida como Marco Legal da Primeira Infância, define, no artigo 1º, os princípios e diretrizes para a formulação e implementação de políticas públicas voltadas à primeira infância. Reconhece a importância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento infantil e humano.

O MEC como indutor de políticas educacionais e de proponente de diretrizes para a educação, em consonância com a Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC, por meio da Coordenação Geral de Educação Infantil do Departamento de Políticas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental, apresenta o documento Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de 0 a 6 anos à educação, contendo diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a área. Goiânia foi uma dentre as capitais (Belo Horizonte, Natal, Belém, Recife, São Paulo, Porto Alegre e Manaus) que participou dos oito seminários regionais para discussão do documento preliminar. Para

compreender melhor o contexto de Goiânia em relação as políticas públicas para Educação Infantil seguem reflexões no próximo tópico.

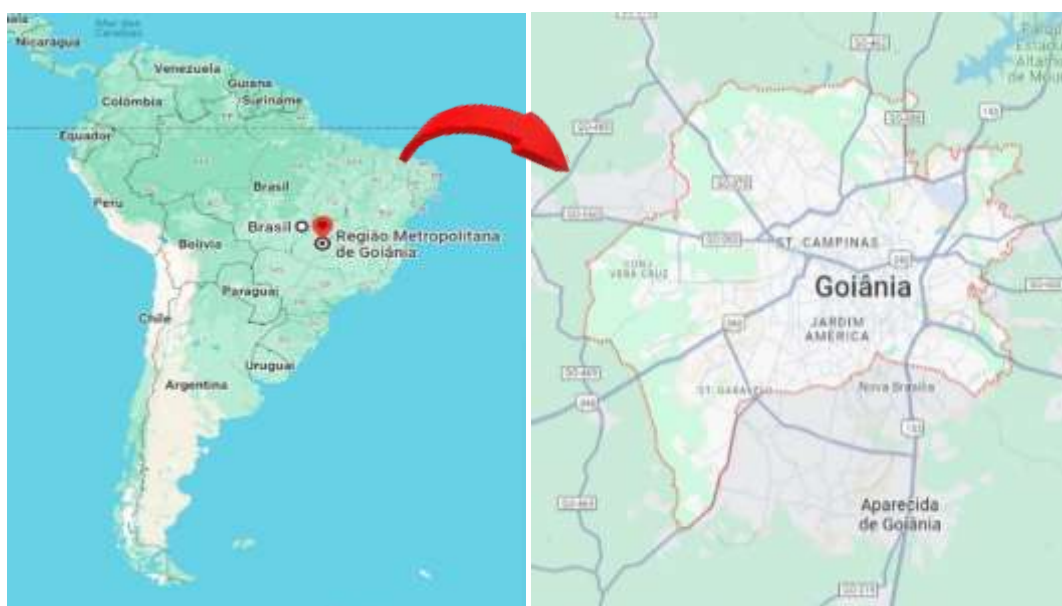
1.3.4 Políticas educacionais para Educação Infantil no Município de Goiânia

A Constituição Federal, no art. 211, §§ 2º e 3º, estabelece que os Municípios devem priorizar a Educação Infantil e o ensino fundamental, enquanto os Estados e o Distrito Federal se encarregam do ensino fundamental e médio. Dessa forma, a administração da educação no Brasil é descentralizada. Na educação básica, o ensino fundamental é uma competência comum tanto dos Estados quanto dos Municípios e apenas a Educação Infantil é responsabilidade dos Municípios prioritariamente. A descentralização do sistema educacional é fundamental para um país vasto como esse, pois concede autonomia aos conselhos locais de educação, permitindo-lhes desenvolver um sistema escolar que atenda melhor às suas necessidades e cultura específicas. Contudo, essa abordagem torna difícil assegurar equidade educacional no Brasil, já que as desigualdades socioeconômicas regionais influenciam a qualidade da educação em cada região.

Goiânia possui 1.437.366 habitantes, sendo 119.227 crianças entre 0 e 6 anos (estimativa populacional 2022, IBGE). A Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Goiânia atualmente atende 33.674 (trinta e três mil, seiscientos e setenta e quatro) crianças de 6 meses a 5 anos e 11 meses, no período diurno, integral ou parcial, em unidades educacionais próprias e parceiras, sendo estas 158 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), 35 Centros de Educação Infantil (CEIs), 124 Escolas Municipais (EM), conforme disponibilidade de vagas e funcionamento da unidade educacional. O percentual de atendimento em creches da população de 0 a 3 anos e da pré-escola da população de 4 a 5 anos entre 2016 a 2019, baseado na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, apresenta um resultado ruim de 84%, estando 8,7 pontos percentuais abaixo da taxa nacional.

Goiânia, capital do estado de Goiás, está localizada na região Centro-Oeste e situada aproximadamente a 209 km a sudoeste de Brasília, capital do Brasil. É uma das cidades mais populosas do país e a principal economia estadual. Sua localização pode ser observada através da Figura 1 a seguir.

Figura 1 – Região Metropolitana de Goiânia



Fonte: Google Maps, 2024

O Município de Goiânia começou a assumir as creches da Fundação de Desenvolvimento Econômico (FUMDEC), os CMEIs. Assim como vários municípios, o atendimento às crianças de zero a seis anos foi organizado a princípio por meio de iniciativas privadas, filantrópicas e de instituições públicas municipais e estaduais, criadas e mantidas por órgãos de assistência social. Essas instituições permaneceram vinculadas a esses órgãos até a integração da Educação Infantil no sistema municipal de ensino, conforme estipulado pela LDB (Lei N. 9394/96). Já em 1995, foi criado para Goiânia a primeira Proposta Pedagógica para a pré-escola na rede e a Educação Infantil passou a ser composta por creches (0 a 3 anos) e pré-escolas (4 a 5 anos). De acordo com Barbosa (2019),

O atendimento às crianças menores de sete anos por parte da Secretaria Municipal de Educação (SME) em Goiânia iniciou-se em 1985, com a inserção das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental, por meio do projeto Bloco Único de Alfabetização desenvolvido até o ano 1997. No período de 1993/94, ocorreram medidas de inserção da Educação Infantil na esfera das políticas públicas educacionais municipais, havendo a celebração de convênios com instituições filantrópicas; a lotação de professoras nas creches da Fumdec; entre outras. No ano de 1995, realizou-se um curso de capacitação específica para os professores que assumiriam 23 turmas de pré-escolas implantadas em escolas de Ensino Fundamental visando atender crianças a partir de quatro anos e nove meses. Estruturou-se, daí, a primeira Proposta Pedagógica para a Pré-Escola, único documento oficial da Secretaria (aprovado e homologado)

disponível aos professores até o ano de 2004, sendo que sua abordagem remete a uma versão escolarizadora e disciplinar do conhecimento a ser desenvolvido no trabalho docente. (Barbosa, 2019, p. 06).

Apesar da rede municipal de Goiânia já se preocupar nesse período com uma Proposta Pedagógica, seu formato ainda segue os moldes do que é oferecido ao Ensino Fundamental desconsiderando as especificidades das crianças dessa faixa etária. Em relação ao atendimento das crianças,

A transferência das instituições da Fumdec para a SME implicou supressão das funções de agente de saúde e assistente social. Por outro lado, passou-se a contar com outros profissionais, como por exemplo, pedagogos e professores de educação física. Esta modulação de novos professores elevou o patamar de formação dos professores que atuavam diretamente com as crianças menores de seis anos. No entanto, em 2003 esse quadro sofreu um retrocesso, impondo-se o critério de modular nos CMEIs apenas 50% dos professores com formação em nível superior. As demais vagas de docentes passaram a ser preenchidas por profissionais com formação em magistério nível médio, na sua maioria contratados em regime temporário, o que, segundo nossas análises, gerou rotatividade de professores na rede e dificultou o trabalho pedagógico nas instituições e a mobilização política daqueles profissionais. Essa complexa movimentação trouxe, sem dúvida, reflexos na estruturação do campo educativo das instituições, indo contra as indicações de busca pela qualidade da Educação Infantil propaladas ao longo dos últimos trinta anos, sobretudo. (Barbosa, 2019, p. 08).

Em 1998, foi criada a Divisão de Educação Infantil dentro do Departamento de Ensino, iniciando um conjunto de estudos e discussões com a assessoria da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Nesse período, foi elaborada uma proposta de Política de Atendimento para a Educação Infantil, escrita em 1999, mas que não chegou a ser homologada. Paralelamente, foi realizada a formação e qualificação da equipe responsável por ações de formação de professores, acompanhamento e articulação da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino. Esse trabalho envolveu os CMEIs, originários do FUMDEC, bem como os CEIs que mantinham convênios com a Secretaria de Educação.

Apenas em 2000, as ações de formação foram assumidas por outra equipe, pertencente ao Centro de Formação de Profissionais da Educação. A DEI elaborou documentos para nortear a implementação das Diretrizes Norteadoras para o Currículo da Educação Infantil que orientava a organização curricular e os processos avaliativos para primeira etapa da educação básica, mas que não foi homologada pela nova gestão que assumiu a pasta em 2001. Dessa forma, as ações da SME direcionaram-se para uma avaliação, com o objetivo de revisar e reformular toda a Proposta Político-Pedagógica da SME para a gestão de 2001 a 2004.

No contexto regional, é importante destacar a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) do Sistema Educativo de Goiás, Lei Complementar nº 26, de 28 de dezembro de 1998. Essa lei foi elaborada por meio de um processo amplamente participativo, representando uma conquista significativa no exercício democrático da política governamental. As pequenas modificações introduzidas na área da Educação Infantil representaram avanços importantes, como a determinação de que essa etapa educacional deve ser assegurada preferencialmente em estabelecimentos públicos, e não apenas oferecida como previsto na LDB Nacional de 1996. Além disso, foram incluídos novos objetivos para a Educação Infantil, como o desenvolvimento ético da criança e a promoção da ampliação de suas experiências. Também houve especificações sobre os projetos pedagógicos e curriculares da Educação Infantil, considerando os níveis de conhecimento e não apenas as faixas etárias na organização das turmas. (Barbosa; Nogueira, 2001).

Entre 2001 a 2004, a SME ampliou a discussão sobre a Educação Infantil e elaborou a proposta pedagógica Saberes sobre a Infância: A construção de uma Política de Educação Infantil que foi implementada em 2005 e revalidada pelo Conselho Municipal de Educação (CME) até o final de 2012.

A criança, a partir dessa documentação, passa a ser respeitada como sujeito histórico, com especificidades de aprendizagem e protagonista do processo de ensino. Em 2007, a Resolução nº 194 de 29 de outubro de 2007, foi criada pela CME, substituindo a Resolução de nº 088 de 2003 e determinando as normas para a Educação Infantil. No ano de 2008 foi publicado pela SME o documento: Indicadores de qualidade da ação pedagógica na Educação Infantil, que norteou a forma de avaliar as instituições, delimitando o que era necessário para a garantia de um atendimento de qualidade para as crianças.

Em 2009, tendo por base os princípios de uma Gestão Democrático Popular para a cidade (Goiânia, 2014), inicia-se o processo de reescrita da proposta político-pedagógica da Educação Infantil do município Goiânia, tendo como referência o documento Saberes sobre a Infância: A construção de uma Política de Educação Infantil, fundamentada na DCNEI, que vigorava até aquele momento e apresentava uma concepção com base na Teoria Histórico-Cultural para compreender o sujeito criança.

O novo documento Proposta Político-Pedagógica Infâncias e Crianças em Cena: por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia, que vigora a partir de 2014, em sua estruturação apresenta concepções de infâncias, crianças, aprendizagem e desenvolvimento humano, currículo, ação educativa e pedagógica, além de conquistas, desafios e perspectivas que envolvem a Educação Infantil. O documento Infâncias e Crianças em Cena, colocava como prioridade a história da criança, sua cultura, seu modo de ser e estar no mundo, bem como seu processo educativo. Reafirmava o direito social das crianças de se envolverem com a cultura, de adquirirem aprendizagens significativas para ampliar seu conhecimento de formas diversas e destacava a importância de estabelecer relações com os outros, fundamentado na Teoria Histórico-Cultural (Goiânia, 2014). Esse foi um grande avanço para a Educação Infantil em Goiânia, pois colocou a criança no centro da ação educativa, como sujeito histórico, com sua própria cultura e conhecimentos prévios, valorizando a individualidade de cada criança dentro do contexto coletivo. Dessa forma,

Ressaltamos que a necessidade de trazer as informações sobre os conceitos científicos se dará então, a partir dos interesses demonstrados pelas crianças e mediados pelo trabalho do profissional, não sendo o conceito ponto de partida ou de chegada, pois o objetivo não é se chegar à conceitualização, a terminologia em si, e sim considerar o processo de desenvolvimento do pensamento. O que queremos afirmar aqui é a Educação Infantil tem papel fundamental na complexificação do pensamento e raciocínio das crianças, o que se dá em um movimento contínuo de percepção, compreensão, análise, crítica, julgamento, sistematização, verbalização e socialização do que foi vivido e apreendido em suas relações com o mundo físico e social. (Goiânia, 2014, p. 54).

Como os documentos municipais são baseados em documentos nacionais, como a BNCC, o Infâncias e Crianças em Cena precisou ser substituído pelo Documento

Curricular da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia, que foi elaborado seguindo a Base e o Documento Curricular para Goiás (DCGO) que "têm por objetivo apresentar uma organização curricular comum para o país e para o território goiano" (Goiânia, 2020, p. 7). Esse documento entra em vigor em 2020, direcionando assim o currículo e as práticas pedagógicas das escolas e CMEIS municipais de Goiânia.

A BNCC é um documento que define os direitos e objetivos de aprendizagem para todos os alunos do Brasil. Ele estabelece os conhecimentos e habilidades essenciais que os alunos devem adquirir ano a ano durante sua vida escolar. É fundamentada em dois pontos principais: o desenvolvimento de competências e o compromisso com a educação integral. A BNCC tem caráter obrigatório e está prevista na LDB e no PNE. Todas as escolas, tanto públicas quanto particulares, devem utilizar esse documento como referência para seus currículos. O texto final da BNCC foi alvo de críticas por diversos movimentos sociais, sindicatos, fóruns e entidades educacionais como a Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação (CNTE), além de professores e pesquisadores. Entre os críticos destacam-se Carlos Roberto Jamil Cury e Luiz Carlos de Freitas, que discordam da lógica de centralização curricular e globalização, bem como da visão fragmentada do conhecimento e do desenvolvimento humano que a BNCC pode promover.

Apesar da implementação da BNCC em nível nacional, o documento não elimina a autonomia das escolas estaduais e municipais. A participação de todos é garantida para que possam complementar as propostas pedagógicas com particularidades regionais. No Estado de Goiás, por exemplo, foi instituído o DC-GO, um documento baseado na BNCC que se adapta às características e peculiaridades do estado.

No contexto específico do currículo na Educação Infantil, o DC-GO, alinhado com a BNCC (Brasil, 2018) que reafirma a concepção de criança como sujeito de direitos e histórico, além dos eixos estruturantes das práticas pedagógicas, garante os Direitos de Aprendizagens e Desenvolvimento das crianças (Goiânia, 2020), determinam as competências, os objetivos de aprendizagem e os campos de experiências, porém permite flexibilidade, possibilidade de complementação e referência para a ação pedagógica dos professores e de acordo com a Documentação Pedagógica, Planejamento e Avaliação na Educação Infantil da SME de Goiânia,

O currículo construído na unidade educacional pelas crianças, famílias e professor(a), articula os saberes e as experiências das crianças com os conhecimentos do patrimônio da humanidade – cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico – ampliando, diversificando e complexificando seus conhecimentos (GOIÂNIA, 2020) por meio de ações educativas e pedagógicas planejadas a partir dos interesses, curiosidades e necessidades do grupo de crianças, o que exige do(a) professor(a) constante escuta e observação atenta e sensível. (Goiânia, 2023, p. 21).

Segundo Osteto (2017), o currículo não pode ser concebido de maneira isolada ou reduzido a uma lista de conteúdos e objetivos, ou mesmo a um cronograma de atividades a serem seguidos rigorosamente com as crianças. Em vez disso, é essencial considerar os eixos estruturantes, brincadeiras e interações, articulados aos princípios mais amplos da ética, da política e da estética, tal como delineado nas DCNEI.

O currículo na Educação Infantil deve ser planejado para atender às diferentes dimensões do desenvolvimento infantil, promovendo experiências significativas por meio de atividades lúdicas, que favoreçam o desenvolvimento da linguagem, da criatividade, da motricidade, do raciocínio lógico-matemático, entre outros aspectos (Kishimoto, 2022)

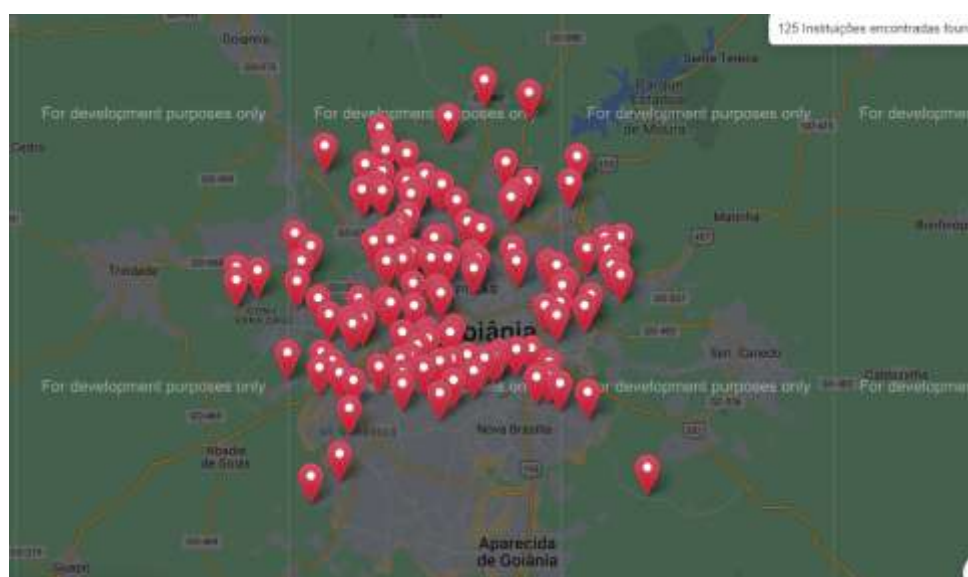
Portanto, na Educação Infantil em Goiânia não há um currículo pré-determinado, o professor tem a oportunidade de explorar junto às crianças, as mais variadas possibilidades de construção de uma escrita significativa que atenda as expectativas e atinja as potencialidades das crianças pequenas. Conforme Barbosa (2019, p.36), “Construir um currículo a partir de pistas do cotidiano e de uma visão articulada de conhecimento e sociedade é fundamental. O currículo não pode ser definido previamente, precisando emergir e ser elaborado em ação, na relação entre o novo e a tradição.”

No entanto, a organização curricular da Educação Infantil deve ser articulada com o Proposta Político e Pedagógica das unidades educacionais. Ainda de acordo com as DCNEI, o currículo é um:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (Brasil, 2008, p. 12).

No ano de 2020, o atendimento presencial foi suspenso nas instituições do município de Goiânia, no período de março/2020 a agosto/2021, devido a Pandemia causada pelo novo coronavírus (ARS-CoV-2), impossibilitando o cumprimento das documentações propostas. Nesse momento, as orientações tiveram o objetivo de apoiar a parceria família-instituição, reafirmando a corresponsabilidade com o desenvolvimento integral das crianças. Portanto, no período de 2020 a 2022, a implementação do DCEI (2020) foi comprometida, porém continuou sendo atualizada. Esse processo até 2023 começou com Planejamento da Ação Educativa e Pedagógica, seguido da documentação pedagógica e da avaliação dos processos de aprendizagens e desenvolvimento das crianças. Atualmente, a rede municipal realiza o atendimento em 127 escolas para Educação Infantil a crianças de 4 e 5 anos, como pode ser verificado na Figura 2, o que ainda não foi suficiente de acordo com IBGE de 2023, atendendo apenas 76,39% das crianças nessa faixa etária e que pode ser constatado na Figura 3.

Figura 2 – Escolas em Goiânia que atendem crianças de 4 e 5 anos



Fonte: Google Maps, 2024

Figura 3 – Percentual de atendimento na pré-escola para crianças de 4 e 5 anos



Fonte: IBGE/INEP, 2023

O Documento Curricular da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia/DC-EI (Goiânia, 2020), embasado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil/DCNEI (Brasil, 2009) considera que a criança é o centro do planejamento curricular e a constituição de um currículo a partir dos Campos de Experiências com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, como a BNCC. Dessa forma,

O trabalho pedagógico situado na estratégia da documentação pedagógica, em que a observação, o registro e a interpretação são imprescindíveis para o processo documental e a comunicação das aprendizagens das crianças e do cotidiano vivido na unidade educacional, exige que tenha a criança como centro, ou seja, um planejamento que organize o cotidiano na Educação Infantil, considerando os interesses, curiosidades e necessidades das crianças. (Goiânia, 2023, p.63).

Ao examinarmos os documentos e trabalhos de pesquisa sobre a Educação Infantil no município, observa-se que o atendimento às crianças menores de 6 anos, coordenado pela SME, desenvolveu, ao longo do tempo, características peculiares. Marcos significativos na política municipal para Educação Infantil, enfatizam aspectos

relevantes nos últimos anos, evidencia que sua criação teve um grande teor assistencialista e que os documentos nacionais inferem nos documentos curriculares em Goiânia. Portanto, as reformas educacionais e de cunho neoliberal no Brasil definiram os rumos da educação brasileira e influenciam nos documentos norteadores para o município. (Barbosa, 2019) Nota-se que é necessário romper com caráter assistencialista e preparatório das ações educativas e pedagógicas, historicamente incorporado por essa etapa da educação.

1.3.5 Programa AlfaMais Goiás e o ICMS Educacional

Segundo a Secretaria Estadual do Governo de Goiás, uma pesquisa realizada em 2019 revelou que cinco mil estudantes, do terceiro ao nono ano do Ensino Fundamental, ainda não estavam alfabetizados no estado. Diante desse diagnóstico, o Governo de Goiás, por meio da Secretaria do Estado, identificou a necessidade de implementar políticas públicas educacionais para garantir que todos os estudantes da rede pública fossem alfabetizados na idade adequada. Para reverter essa situação, e inspirado no Programa MaisParc – Programa Aprendizagem na Idade Certa, foi criado em 2021 o Programa AlfaMais Goiás, por meio da Lei nº 21.071, sob a coordenação da Secretaria Estadual de Educação –SEDUC.

No conteúdo de divulgação do Programa, a essência do AlfaMais é apresentada como:

Garantir e fortalecer a colaboração entre Estado e Municípios de modo a contribuir para o processo de alfabetização de todas as crianças do território goiano, assegurando o desenvolvimento de competências e habilidades que garantam a aprendizagem significativa e, conseqüentemente, a melhoria dos índices de alfabetização (Alfamais, 2021, p.85).

Este programa foi desenvolvido em colaboração entre o Governo do Estado de Goiás e seus 246 municípios, com o apoio da Associação Bem Comum, Fundação Lemann e Instituto Natura, através da Parceria pela Alfabetização em Regime de

Colaboração (PARC). O Estado de Goiás comprometeu-se a fornecer cooperação técnica e financeira aos municípios, incluindo estratégias e metodologias para melhorar os resultados de alfabetização. Conforme o Guia AlfaMais, a missão do Programa é "Alfabetizar, na idade certa, todas as crianças do território goiano e, através do regime de colaboração, conduzir ações eficazes voltadas para uma prática pedagógica real e contextualizada, e para a capacitação e engajamento das equipes gestoras e escolares."

Entre as iniciativas previstas no programa, destacam-se os cursos de capacitação para professores e gestores, além da produção de materiais didáticos complementares. Para sua execução, o Estado investiu um total de R\$ 37.368.200,00, distribuídos da seguinte maneira: R\$ 7.732.800,00 destinados à chamada assessoria técnico-pedagógica; R\$ 1.830.400,00 para a formação de professores, que deverá ser realizada em parceria com outras entidades; R\$ 5.930.000,00 voltados à elaboração de materiais didáticos complementares (sem maiores detalhes sobre seu conteúdo); R\$ 3.875.000,00 destinados a avaliações de estudantes; R\$ 6.000.000,00 para as chamadas escolas prioritárias (não especificadas na legislação vigente); e R\$ 12.000.000,00 para premiar instituições que, provavelmente, apresentarem os melhores resultados.

De acordo com Mesquita et al. (2022), essa lógica de incentivos reflete características de uma abordagem meritocrática, alinhada aos princípios neoliberais frequentemente defendidos pelas instituições parceiras do programa e ainda fazem

Críticas em relação à formação continuada encomendada, sem a participação dos sujeitos que integram a rede de ensino do Estado e dos Municípios, revelando um descaso pela experiência e vivência dos sujeitos professores deste Estado, há que se indignar com a discrepância dos valores a serem aplicados no Programa. Para a formação a previsão de recursos é de 4,89% do total a ser investido, enquanto os recursos para premiação correspondem a 32,1% do total. (Mesquita et al. 2022, p.04)

O programa define uma política de avaliação que integra diferentes ações, como: a formação continuada de professores, por meio de cursos, palestras, mentorias e encontros formativos; a elaboração e distribuição de materiais didático-pedagógicos e livros; a construção de currículos alinhados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e ao Documento Curricular para Goiás (DC-GO, 2018); e a implementação de processos avaliativos. No entanto, de acordo com Champagnatte,

Com total controle sobre o que é aprendido, por meio da construção/gestão de conteúdos, tudo é mantido na instância da semiformação. Tal estratégia é interessante para os empresários da educação, que lucrarão com seus produtos educacionais, e para os empresários da Indústria cultural, que lucrarão com os empresários educacionais e com os indivíduos semiformados, mais propensos a se iludirem com suas estratégias culturais. (Champangnatte, 2013, p. 106).

Apesar do Governo Estadual apresentar como resultados positivos a pontuação média dos estudantes de Goiás envolvidos no programa de alfabetização, que apresentou um crescimento nos últimos anos, passando de 496, em 2021, para 559, em 2023, o Programa AlfaMais, ao focar em avaliações padronizadas e no alinhamento rígido de currículos e materiais, pode contribuir para uma formação superficial, voltada apenas para metas imediatas. Essa lógica beneficia empresas educacionais, que lucram ao fornecer produtos alinhados ao programa, enquanto limita a autonomia pedagógica e restringe a formação integral dos estudantes. Ao priorizar resultados quantitativos, o programa reforça a semiformação, tornando os indivíduos mais suscetíveis às influências da indústria cultural, que se aproveita dessa vulnerabilidade para ampliar seus lucros, perpetuando ciclos de alienação social e educacional.

Segundo Vieira et al (2024),

A avaliação da alfabetização na interface dos testes high stakes, instituída no território goiano com o AlfaMais Goiás, restringe o ensino nas áreas de leitura e escrita para se aperfeiçoarem as habilidades e as proficiências estudantis para os testes. Esse modelo propicia prejuízos e perda da autonomia docente e metodológica, a qual é regulada quanto à mobilização dos conteúdos curriculares, das habilidades e dos materiais didático-pedagógicos, diante de um processo de accountability, ranqueamento, padronização e alinhamento entre a avaliação estadual, a BNCC, o DC-GO e os propósitos dos organismos internacionais. (Vieira et al. 2024, p.17).

Como destacado por Vieira et al. (2024), a imposição de um modelo centrado em resultados e habilidades específicas, como leitura e escrita, pode levar à priorização de práticas mais mecanizadas e conteudistas, mesmo em idades precoces e apresentar riscos de desumanizar o processo educativo na educação infantil, ao desviar o foco do

desenvolvimento integral para metas avaliativas externas. Esse contexto de accountability e padronização pode desvalorizar a autonomia docente e limitar a aplicação de metodologias que respeitem o ritmo individual das crianças.

Além disso, a mobilização curricular ajustada exclusivamente para atender a testes compromete a possibilidade de explorar outras áreas essenciais do desenvolvimento infantil, como o socioemocional, a criatividade e o brincar, que são pilares fundamentais para uma aprendizagem significativa nessa fase.

Para os municípios, melhorar os indicadores de qualidade nos resultados de aprendizagem e aumentar a equidade, considerando o nível socioeconômico dos educandos, tornou-se um requisito necessário para receber o Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS), um tributo estadual. Conforme estabelecido pela Constituição Federal de 1988, 75% dos recursos provenientes do ICMS permanecem sob a gestão dos governos estaduais, enquanto 25% são destinados aos municípios da respectiva unidade federativa. Essa parcela municipal, conhecida como cota-parte, era distribuída com base em critérios onde pelo menos 75% eram determinados pelo valor adicionado fiscal, e até 25% podiam ser definidos por legislação estadual. Este modelo esteve em vigor de 1988 até 2020.

No ano de 2023, de acordo com relatórios da Secretaria da Fazenda (SEFAZ) o Goiás arrecadou no bolão o valor de R\$ 4.744.254.772,52 com uma média mensal de R\$ 395.354.563,37, sendo o valor distribuído para o município de Goiânia de R\$ 644.058.206,24 com média mensal de R\$ 53.671.517,18 como pode-se conferir nas tabelas a seguir:

Tabela 1 – Relatório de Distribuição de ICMS/ Janeiro de 2023

GOVERNO DE GOIÁS RELATÓRIO DE DISTRIBUIÇÃO DE ICMS - POR MUNICÍPIO				
Valores Líquidos, deduzidos 20% do Fundeb.				
Prefeitura Municipal de GOIANIA / Janeiro de 2023				
Data da Distribuição	IPM ICMS	Referência IPM	Valor do Bolão	Valor Distribuído
03/01/2023	14,0922090	IPM 2020 - RES 178/2021	46.059.626,79	6.490.917,49
10/01/2023	13,5865602	IPM 2020 - RES 180/2021	78.010.586,70	10.598.955,36
17/01/2023	13,5865602	IPM 2020 - RES 180/2021	203.098.729,71	27.594.131,28
24/01/2023	13,5865602	IPM 2020 - RES 180/2021	17.817.021,32	2.420.720,34
31/01/2023	13,5865602	IPM 2020 - RES 180/2021	73.709.969,25	10.014.849,38
Total:			418.695.933,77	57.119.273,85

Fonte: SEFAZ, 2023

Tabela 2 – Relatório de Distribuição de ICMS/ Fevereiro de 2023

GOVERNO DE GOIÁS RELATÓRIO DE DISTRIBUIÇÃO DE ICMS - POR MUNICÍPIO				
Valores Líquidos, deduzidos 20% do Fundeb.				
Prefeitura Municipal de GOIANIA / Fevereiro de 2023				
Data da Distribuição	IPM ICMS	Referência IPM	Valor do Bolão	Valor Distribuído
07/02/2023	13,5865602	IPM 2020 - RES 180/2021	25.586.089,46	3.473.552,15
14/02/2023	13,5865602	IPM 2020 - RES 180/2021	236.714.184,98	32.161.315,36
22/02/2023	13,5865602	IPM 2020 - RES 180/2021	16.771.503,05	2.278.670,37
28/02/2023	13,5865602	IPM 2020 - RES 180/2021	60.942.939,19	8.280.049,15
Total:			339.994.716,68	46.193.587,03

Fonte: SEFAZ,2023

Tabela 3 – Relatório de Distribuição de ICMS/ Março de 2023

GOVERNO DE GOIÁS RELATÓRIO DE DISTRIBUIÇÃO DE ICMS - POR MUNICÍPIO				
Valores Líquidos, deduzidos 20% do Fundeb.				
Prefeitura Municipal de GOIANIA / Março de 2023				
Data da Distribuição	IPM ICMS	Referência IPM	Valor do Bolão	Valor Distribuído
07/03/2023	13,5532331	IPM 2020 - RES 181/2021	41.623.419,64	5.641.319,11
14/03/2023	13,5532331	IPM 2020 - RES 181/2021	218.788.215,88	29.652.605,93
21/03/2023	13,5532331	IPM 2020 - RES 181/2021	15.667.288,11	2.123.424,09
28/03/2023	13,5532331	IPM 2020 - RES 181/2021	25.782.483,21	3.495.712,67
15/06/2023 15:59:50	---	IPM 2020 - RES 181/2021	---	-27.247,68
Total:			301.869.386,84	40.885.814,12

Fonte: SEFAZ, 2023

Tabela 4 – Relatório de Distribuição de ICMS/ Abril de 2023

GOVERNO DE GOIÁS RELATÓRIO DE DISTRIBUIÇÃO DE ICMS - POR MUNICÍPIO				
Valores Líquidos, deduzidos 20% do Fundeb.				
Prefeitura Municipal de GOIANIA / Abril de 2023				
Data da Distribuição	IPM ICMS	Referência IPM	Valor do Bolão	Valor Distribuído
04/04/2023	13,5532331	IPM 2020 - RES 181/2021	68.507.145,25	9.284.933,12
11/04/2023	13,5532331	IPM 2020 - RES 181/2021	97.224.641,10	13.177.082,28
18/04/2023	13,5532331	IPM 2020 - RES 181/2021	186.530.999,31	25.280.981,23
25/04/2023	13,5532331	IPM 2020 - RES 181/2021	20.287.247,23	2.749.577,92
15/06/2023 15:59:50	---	IPM 2020 - RES 181/2021	---	-27.247,68
Total:			372.550.032,89	50.465.326,87

Fonte: SEFAZ,2023

Tabela 5 – Relatório de Distribuição de ICMS/ Maio de 2023

GOVERNO DE GOIÁS RELATÓRIO DE DISTRIBUIÇÃO DE ICMS - POR MUNICÍPIO				
Valores Líquidos, deduzidos 20% do Fundeb.				
Prefeitura Municipal de GOIANIA / Maio de 2023				
Data da Distribuição	IPM ICMS	Referência IPM	Valor do Bolão	Valor Distribuído
02/05/2023	13,5532331	IPM 2020 - RES 181/2021	68.198.416,00	9.243.090,32
09/05/2023	13,5532331	IPM 2020 - RES 181/2021	58.313.283,24	7.903.335,23
16/05/2023	13,5532331	IPM 2020 - RES 181/2021	223.898.044,96	30.345.424,04
23/05/2023	13,5533342	IPM 2022 - RES 182/2023	13.579.408,30	1.840.462,59
30/05/2023	13,5533342	IPM 2022 - RES 182/2023	38.930.854,82	5.276.428,87
15/06/2023 15:59:50	---	IPM 2020 - RES 181/2021	---	-27.247,68
Total:			402.920.007,32	54.581.493,39

Fonte: SEFAZ, 2023

Tabela 6 – Relatório de Distribuição de ICMS/ Junho de 2023

GOVERNO DE GOIÁS RELATÓRIO DE DISTRIBUIÇÃO DE ICMS - POR MUNICÍPIO				
Valores Líquidos, deduzidos 20% do Fundeb.				
Prefeitura Municipal de GOIANIA / Junho de 2023				
Data da Distribuição	IPM ICMS	Referência IPM	Valor do Bolão	Valor Distribuído
06/06/2023	13,5533342	IPM 2022 - RES 182/2023	68.037.444,25	9.221.342,22
13/06/2023	13,5533342	IPM 2022 - RES 182/2023	133.142.443,44	18.045.240,37
20/06/2023	13,5533342	IPM 2022 - RES 182/2023	139.911.286,15	18.962.644,25
27/06/2023	13,5533342	IPM 2022 - RES 182/2023	30.128.452,57	4.083.409,88
20/06/2023	---	IPM 2022 - RES 184/2023	---	-27.247,68
Total:			371.219.626,41	50.285.389,04

Fonte: SEFAZ, 2023

Tabela 7 – Relatório de Distribuição de ICMS/ Julho de 2023

GOVERNO DE GOIÁS RELATÓRIO DE DISTRIBUIÇÃO DE ICMS - POR MUNICÍPIO				
Valores Líquidos, deduzidos 20% do Fundeb.				
Prefeitura Municipal de GOIANIA / Julho de 2023				
Data da Distribuição	IPM ICMS	Referência IPM	Valor do Bolão	Valor Distribuído
04/07/2023	13,5533342	IPM 2022 - RES 182/2023	88.025.312,88	11.930.364,87
11/07/2023	13,5533342	IPM 2022 - RES 182/2023	79.726.136,50	10.805.549,75
18/07/2023	13,5533342	IPM 2022 - RES 182/2023	185.626.696,80	25.158.606,66
25/07/2023	13,5533342	IPM 2022 - RES 182/2023	29.854.403,20	4.046.267,05
Total:			383.232.549,38	51.940.788,32

Fonte: SEFAZ, 2023

Tabela 8 – Relatório de Distribuição de ICMS/ Agosto de 2023

GOVERNO DE GOIÁS RELATÓRIO DE DISTRIBUIÇÃO DE ICMS - POR MUNICÍPIO				
Valores Líquidos, deduzidos 20% do Fundeb.				
Prefeitura Municipal de GOIANIA / Agosto de 2023				
Data da Distribuição	IPM ICMS	Referência IPM	Valor do Bolão	Valor Distribuído
01/08/2023	13,5533342	IPM 2022 - RES 182/2023	86.982.167,83	11.788.983,93
08/08/2023	13,5533342	IPM 2022 - RES 182/2023	24.583.717,43	3.329.202,72
15/08/2023	13,5865600	IPM 2022 - RES 188/2023	272.096.655,81	36.968.575,40
22/08/2023	13,5865600	IPM 2022 - RES 188/2023	14.580.029,04	1.980.924,39
29/08/2023	13,5865600	IPM 2022 - RES 188/2023	38.124.226,30	5.179.770,88
Total:			436.346.796,41	59.247.457,33

Fonte: SEFAZ, 2023

Tabela 9 – Relatório de Distribuição de ICMS/ Setembro de 2023

GOVERNO DE GOIÁS RELATÓRIO DE DISTRIBUIÇÃO DE ICMS - POR MUNICÍPIO				
Valores Líquidos, deduzidos 20% do Fundeb.				
Prefeitura Municipal de GOIANIA / Setembro de 2023				
Data da Distribuição	IPM ICMS	Referência IPM	Valor do Bolão	Valor Distribuído
05/09/2023	13,5865600	IPM 2022 - RES 189/2023	75.211.036,15	10.218.592,55
12/09/2023	13,5865600	IPM 2022 - RES 188/2023	110.092.584,15	14.957.795,00
19/09/2023	13,5865600	IPM 2022 - RES 188/2023	199.259.504,79	27.072.524,40
26/09/2023	13,5865600	IPM 2022 - RES 188/2023	23.587.236,10	3.204.603,99
Total:			408.150.451,19	55.453.605,94

Fonte: SEFAZ, 2023

Tabela 10 – Relatório de Distribuição de ICMS/ Outubro de 2023

GOVERNO DE GOIÁS RELATÓRIO DE DISTRIBUIÇÃO DE ICMS - POR MUNICÍPIO				
Valores Líquidos, deduzidos 20% do Fundeb.				
Prefeitura Municipal de GOIANIA / Outubro de 2023				
Data da Distribuição	IPM ICMS	Referência IPM	Valor do Bolão	Valor Distribuído
03/10/2023	13,5865600	IPM 2022 - RES 188/2023	87.845.561,10	11.935.189,87
10/10/2023	13,5865600	IPM 2022 - RES 188/2023	63.043.206,13	8.585.403,03
17/10/2023	13,5865600	IPM 2022 - RES 188/2023	241.765.939,40	32.847.674,42
24/10/2023	13,5865600	IPM 2022 - RES 188/2023	22.185.926,45	3.015.862,96
31/10/2023	13,5865600	IPM 2022 - RES 188/2023	102.040.153,53	13.863.746,68
Total:			516.890.786,61	70.227.676,86

Fonte: SEFAZ, 2023

Tabela 11 – Relatório de Distribuição de ICMS/ Novembro de 2023

GOVERNO DE GOIÁS RELATÓRIO DE DISTRIBUIÇÃO DE ICMS - POR MUNICÍPIO				
Valores Líquidos, deduzidos 20% do Fundeb.				
Prefeitura Municipal de GOIANIA / Novembro de 2023				
Data da Distribuição	IPM ICMS	Referência IPM	Valor do Bolão	Valor Distribuído
07/11/2023	13,5865600	IPM 2022 - RES 188/2023	17.267.059,34	2.345.999,38
14/11/2023	13,5865600	IPM 2022 - RES 188/2023	288.325.120,00	38.173.465,52
21/11/2023	13,5865600	IPM 2022 - RES 188/2023	19.196.336,98	2.608.121,84
28/11/2023	13,5865600	IPM 2022 - RES 188/2023	25.763.232,81	3.500.337,08
Total:			350.551.749,82	47.627.923,82

Fonte: SEFAZ, 2023

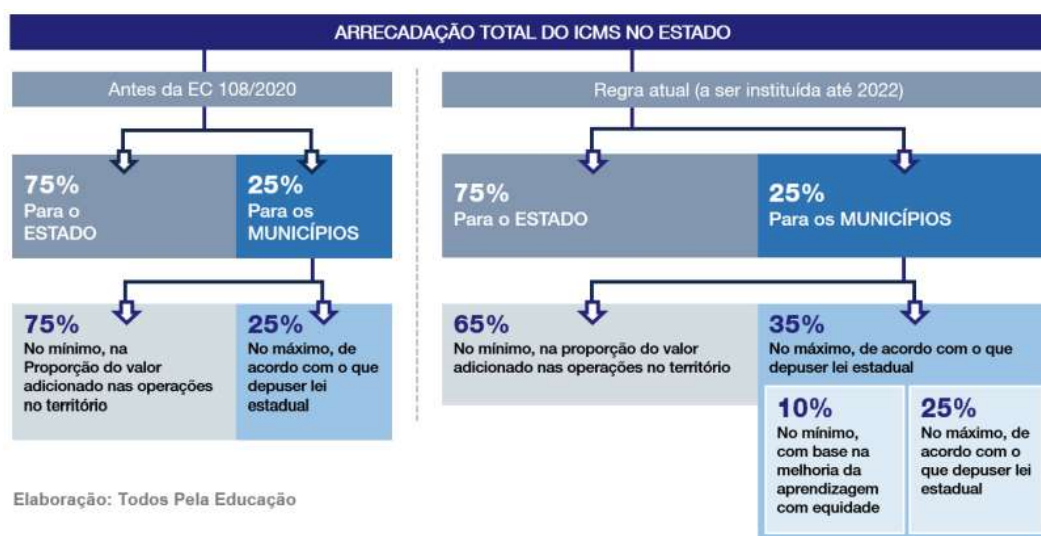
Tabela 12 – Relatório de Distribuição de ICMS/ Novembro de 2023

GOVERNO DE GOIÁS RELATÓRIO DE DISTRIBUIÇÃO DE ICMS - POR MUNICÍPIO				
Valores Líquidos, deduzidos 20% do Fundeb.				
Prefeitura Municipal de GOIANIA / Dezembro de 2023				
Data da Distribuição	IPM ICMS	Referência IPM	Valor do Bolão	Valor Distribuído
05/12/2023	13,5865600	IPM 2022 - RES 188/2023	87.294.989,86	11.860.386,17
12/12/2023	13,5865600	IPM 2022 - RES 188/2023	119.020.228,33	16.170.754,73
19/12/2023	13,5865600	IPM 2022 - RES 188/2023	198.854.206,81	27.017.446,12
26/12/2023	13,5865600	IPM 2022 - RES 188/2023	36.663.310,20	4.961.282,64
Total:			441.832.735,20	60.029.869,67

Fonte: SEFAZ, 2023

Embora seja um imposto estadual, uma parte significativa da arrecadação foi destinada ao município de Goiânia, o que torna esse tributo uma fonte vital de recursos para a administração local, visto que pode ser utilizado para financiar serviços públicos essenciais, como educação, saúde, infraestrutura e segurança. A receita do ICMS também pode contribuir diretamente para a implementação de políticas públicas locais, como o Programa AlfaMais que pretende melhorar a aprendizagens das crianças já que o ICMS Educacional com a Emenda Constitucional nº 108, aprovada em 2020, reformulou a estrutura de distribuição da cota-parte dos municípios. As alterações introduzidas sobre as regras de distribuição do ICMS aos municípios brasileiros são detalhadas na figura 4 a seguir.

Figura 4 – Regras de distribuição do ICMS



Fonte: Todos pela Educação, 2023

Com a nova emenda, pelo menos 65% dos recursos são determinados com base no Valor Adicionado Fiscal, enquanto até 35% podem ser distribuídos conforme outros critérios. Destes, pelo menos 10% devem obrigatoriamente ser destinados a critérios educacionais que incentivem a melhoria da aprendizagem com equidade. No entanto, apesar da nomenclatura ICMS Educação, por causa da forma de apuração dessa receita, a Emenda não vinculou a aplicação dos recursos às políticas educacionais como ocorre com o FUNDEB.

De acordo com as novas regras, um percentual mínimo de 10% deve ser destinado aos municípios com base no progresso educacional e na promoção da equidade. Os estados têm a opção de distribuir até 35% dos recursos com base nesses critérios. Entre os estados brasileiros, Amazonas, Goiás, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Paraná, Paraíba, Piauí, Rio Grande do Norte, Roraima, Sergipe e Tocantins adotaram o percentual mínimo, enquanto outros 13 estados estabeleceram um percentual maior. Maranhão (20%), Acre (19%), Amapá, Bahia, Ceará, Mato Grosso e Pernambuco (18%), Rio Grande do Sul (17%), Alagoas e Santa Catarina (15%), Rondônia (14%), Espírito Santo e São Paulo (13%) estão entre os que destinaram um percentual mais elevado, garantindo que 10% da arrecadação municipal do ICMS seja exclusivamente voltada para a Educação.

A Lei Complementar N° 177, aprovada pela Assembleia Legislativa do Estado de Goiás em 24 de agosto de 2022, regulamenta os termos da Emenda Constitucional N°

70/2021, que trata do cálculo e distribuição do ICMS aos municípios com base em indicadores educacionais. Em Goiás, 51% do ICMS são baseados na quantidade de matrículas na rede municipal de ensino, conforme registrado no Censo Escolar; 47% derivam do Índice de Qualidade da Aprendizagem, que avalia os resultados de aprendizagem dos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental, considerando o avanço na equidade e a média da taxa de aprovação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; e 2% são determinados pelo Indicador de Nível Socioeconômico do município, publicado pelo INEP no último ano. Observa-se, portanto, que em Goiás o fator quantitativo, ou seja, o número de matrículas, tem maior peso em comparação ao fator qualitativo.

A Organização Não Governamental Todos pela Educação (2023) realizou um estudo e conclui que os principais pontos de atenção a Lei Complementar Nº 177 para o estado são

Em relação ao desenho do ICMS Educação em Goiás, o principal desafio deve-se ao menor peso atribuído aos resultados educacionais (47%), em relação à quantidade de matrículas atendidas pelas redes (51%), com isso, inviabilizando que a política cumpra um papel de indução na melhoria da aprendizagem dos estudantes. Apesar de importante, a quantidade de matrículas não deveria ser o principal indicador educacional considerado para fins de distribuição dos recursos aos municípios. Além disso, seria importante a inclusão de outras variáveis na fórmula de cálculo do índice de Educação, a exemplo dos resultados educacionais do 5º ano do Ensino Fundamental, obtidos por meio do Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (Saego), e da mensuração da taxa de participação na avaliação e da evolução dos resultados entre anos – neste último caso, tanto em relação ao 2º como ao 5º ano do Ensino Fundamental. (Baião, 2023, p.17).

Nesse contexto, o Programa AlfaMais busca assegurar que o aluno do 2º ano do Ensino Fundamental esteja alfabetizado na idade prevista, já que o ICMS Educacional começa a ser pago em 2025. Foi criada também uma ferramenta para acompanhar a implementação e execução das ações do programa em toda Educação Básica: o Sistema de Acompanhamento das Atividades do Programa AlfaMais Goiás (SIAM).

Goiânia aplica o Programa Alfabetização em Foco articulado ao Programa AlfaMais Goiás, que pressupõe um conjunto de ações para auxiliar as instituições e seus

profissionais. Na Educação Infantil objetiva ampliar a participação das crianças nas culturas orais e do escrito e no Ensino Fundamental fortalecer o processo de apropriação e consolidação da alfabetização dos estudantes.

Segundo a Secretaria de Educação de Goiás, “embora a Educação Infantil seja responsabilidade dos municípios, por meio do programa AlfaMais Goiás, o governo de Goiás auxilia as prefeituras a promover a alfabetização dos alunos na idade adequada.” (SEDUC, 2023, p.18) Nessa conjuntura, embora a alfabetização não seja um objetivo formal da Educação Infantil em Goiânia, as crianças de 4 e 5 anos são incluídas em uma política voltada para a alfabetização, leitura e escrita. A forma como o ICMS é distribuída incentiva os municípios a promover o desenvolvimento econômico local e a melhorar a qualidade da educação. Quanto maior a atividade econômica no município, maior será a arrecadação estadual e, conseqüentemente, maior a parcela do ICMS repassada ao município. Isso encoraja a criação de políticas que atraiam investimentos, gerem empregos e estimulem o comércio local.

Portanto, o ICMS é uma fonte crucial de financiamento para os municípios, proporcionando os recursos necessários para o desenvolvimento local e a prestação de serviços públicos essenciais, além de contribuir para a autonomia financeira e incentivar o crescimento econômico. A criação do ICMS Educacional tem o objetivo de incentivar os municípios a melhorar a qualidade da educação pública. Esse modelo faz parte de um esforço para alinhar a distribuição dos recursos fiscais a indicadores de desempenho educacional, promovendo uma gestão mais eficiente e resultados mais consistentes na área da educação básica.

O próximo capítulo apresentará uma análise sobre “ABORDAGENS TEÓRICAS SOBRE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA E CURRÍCULO EM CONSTRUÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL”. Serão discutidas as principais teorias e pesquisas que destacam o processo de aquisição e a cultura do escrito na Educação Infantil, além de explanar como a escrita se integra ao processo de desenvolvimento regional através de políticas públicas, contribuindo para uma educação significativa e transformadora, capaz de impulsionar o avanço das comunidades e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

2 ABORDAGENS TEÓRICAS SOBRE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA E CURRÍCULO EM CONSTRUÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

No âmbito das políticas públicas voltadas para a educação, embora o Programa AlfaMais busque enfrentar os desafios da alfabetização e inclua a Educação Infantil, mesmo não sendo obrigatória a promoção dessa aprendizagem, ele se empenha em promover capacitações focadas na cultura da escrita. Contudo, a meritocracia, aplicada como um dos princípios do programa, se configura como um conceito controverso. Além disso, o investimento na formação contínua dos professores — fundamental para garantir uma educação de qualidade e a aquisição efetiva da escrita — tem se mostrado menos expressivo em comparação aos recursos destinados às premiações

Essas questões educacionais, relacionadas à alfabetização e à formação dos professores, estão inseridas em um contexto histórico mais amplo de transformação do pensamento pedagógico. As preocupações com a criança e a infância emergiram em um período marcado por mudanças políticas, econômicas e sociais. Na Europa dos séculos XVI e XVII, os avanços científicos e a invenção da prensa tipográfica, que expandiu o acesso à leitura e à escrita, trouxeram transformações significativas. Essas mudanças foram fundamentais para o surgimento das escolas e para a reestruturação do pensamento pedagógico moderno, que posteriormente possibilitou o desenvolvimento das instituições de Educação Infantil (BUJES, 2001, p.14).

Nas últimas décadas, os estudos sobre a aquisição da linguagem ganharam destaque no campo educacional. Segundo Del Ré (2006), as pesquisas nessa área buscam compreender como ocorre o processo de aquisição da linguagem no ser humano desde o nascimento, considerando as diversas formas de expressão, interação e comunicação com os outros. Entre as principais estão a behaviorista, cognitivista e interacionista. Cada uma delas fundamentada no contexto social e científico de sua época, fundamentais para compreensão da alfabetização e do desenvolvimento infantil, temas centrais no Programa AlfaMais.

No entanto, educar não significa uniformizar ou produzir em série, mas sim cultivar singularidades, permitindo que a diversidade de modos de ser, agir e construir se manifeste. É incentivar a expressão individual, a resposta criativa, e a interação crítica. Freitas (1996) conseguiu capturar a essência do processo educativo:

Educar não é homogeneizar, produzir em massa, mas produzir singularidades. Deixar vir à tona a diversidade de modos de ser, de fazer, de construir: permitir a réplica, a contra palavra. Educar é levar o aluno a ser autor, a dizer a própria palavra, a interagir com a língua, a penetrar numa escrita viva e real. O professor precisa também ser autor: penetrar na corrente da língua, recuperar sua palavra, sua autonomia, sem fazer dela uma tribuna para o poder, mas um meio de exercer uma autoridade que se conquista no conhecimento partilhado. Nesse sentido o professor pode ser visto como um orquestrador de diferentes vozes (Freitas, 1996, p.173).

Portanto, o ensino de língua deve ser concebido como uma prática social de comunicação e construção mútua, onde os papéis do educador e das crianças se alternem e se complementem. É fundamental que as ações educativas e pedagógicas incorporem a natureza social, subjetiva e dinâmica dos signos linguísticos, refletindo a realidade viva da língua em uso.

A aquisição da escrita vai além de aprender um sistema fechado; ela deve contribuir para a formação de indivíduos críticos, capazes de expressar e interpretar o mundo ao seu redor. Ao promover a capacidade de comunicação, troca de ideias e construção de conhecimentos, a escrita se torna uma ferramenta essencial para o progresso social e econômico de uma comunidade. Luria (1995, p. 146), conceitua a escrita como sendo "uma técnica auxiliar usada para fins psicológicos; a escrita constitui o uso funcional de linhas, pontos e outros signos para recordar e transmitir ideias e conceitos".

Dessa forma, este capítulo visa investigar a prática da escrita na Educação Infantil, destacando sua importância para o desenvolvimento integral das crianças e os benefícios que tais ações oferecem. Compreender a escrita de forma teórica e prática é crucial para implementar abordagens pedagógicas que valorizem a linguagem escrita e promovam o desenvolvimento global das crianças. Vejamos a seguir algumas concepções, inclusive as enfatizadas nas formações do programa AlfaMais Goiás, para a primeira etapa da educação básica defendidas por pesquisadoras como Emília Ferreiro, Ana Teberosky, Brandão, bem como a teoria enunciativa-discursiva defendida pela rede municipal de Goiânia.

2.1 TEORIAS DE APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM

No campo da educação, a aquisição da linguagem escrita é tema de amplas discussões, e não há consenso entre especialistas sobre qual seria a melhor abordagem. Diferentes teorias e métodos são debatidos, refletindo as variadas perspectivas sobre como as crianças aprendem a ler e escrever, visto que “[...] Não existe correntes teóricas melhores ou piores, há, sim, aquelas que parecem explicar melhor os processos linguísticos que chama a nossa atenção. [...]” (Del Ré, 2006, p. 40).

A teoria behaviorista, além de desconhecer os estados mentais e a consciência, incluindo a inteligência, nega a existência de capacidades inatas. De acordo com essa teoria, todo comportamento, incluindo a linguagem, é adquirido ao longo da vida. Para B. F. Skinner (1904-1990), um dos principais defensores do behaviorismo, a linguagem é aprendida por meio de reforços, que podem ser positivos (recompensa), negativos (punição) ou até pela ausência de reforço. Para Scarpa (2006),

[...] A aprendizagem da linguagem seria fator de exposição ao meio e decorrente de mecanismos comportamentais como reforço, estímulo e resposta. Aprender a língua materna não seria diferente, em essência, da aquisição de outras habilidades e comportamentos, como andar de bicicleta, dançar etc. já que se trata, ao longo do tempo, do acúmulo de comportamentos verbais. [...] (Scarpa, 2006, p. 206).

No contexto escolar, o behaviorismo se manifesta em práticas de ensino repetitivas e pouco reflexivas. O aluno é visto como uma 'tábula rasa', ou seja, uma mente vazia que só desenvolve conhecimento por meio de estímulos e respostas, imitação e reforço. Nesse modelo, a ênfase é na reprodução de conteúdo, sem estimular a reflexão ou a criatividade. Em oposição ao behaviorismo, nasce o cognitivismo/construtivismo que relaciona a aquisição da linguagem aos processos cognitivos, acreditando que o desenvolvimento da língua é consequência do raciocínio na criança. Com base nessa perspectiva, Del Ré (2006) explica que Piaget, considerado fundador dessa teoria, propõe que “[...] o indivíduo constrói estruturas cognitivas (conhecimento) a partir de sua experiência com o mundo físico, ao interagir com ele e ao reagir biologicamente durante essa interação” (Del Ré, 2006, p. 22). Embora os estudos de Piaget não tenham sido especificamente voltados à aquisição da linguagem, ele explorou a relação entre linguagem e pensamento. Piaget discordava do empirismo tradicional, que defendia a existência de estruturas inatas responsáveis pelo

desenvolvimento da inteligência. Para ele, o conhecimento é construído através da interação entre o sujeito e o objeto, e essa interação depende de fatores internos que se transformam conforme as etapas do desenvolvimento mental.

Embora Piaget, em seus estudos, reconheça a importância da interação com o meio social, ele não levou em consideração papel do outro no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem. Para Piaget, esse processo de maturação ocorre de maneira individual. Dessa forma, o interacionismo, defendido por Vygotsky, surge para buscar entender a interação com o outro, com a proposta de que o conhecimento é construído socialmente, a partir das relações e interações.

A teoria interacionista, também chamada de socio interacionismo, enfatiza o papel da interação verbal entre a criança e o adulto no desenvolvimento da linguagem e do pensamento. Segundo essa abordagem, o aprendizado ocorre nas relações sociais, através de trocas e diálogos. O adulto tem uma função essencial como mediador no processo de aquisição da linguagem, auxiliando a criança a assimilar informações do meio. Entretanto, Del Ré (2006) destaca que "O desenvolvimento linguístico infantil se fundamenta na relação entre a interação social e a troca comunicativa com o outro, que pode envolver não apenas adultos, mas também outras crianças" (Del Ré, 2006, p. 25).

As discussões sobre o trabalho pedagógico com leitura e escrita na Educação Infantil passaram a receber maior atenção de educadores e pesquisadores, especialmente no final da década de 1970, com a divulgação dos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (2001). Esses estudos introduziram novos debates sobre o processo de aquisição da escrita na Educação Infantil, enfatizando a necessidade de revisar os objetivos da pré-escola em relação ao ensino de leitura e escrita e evidenciando que a aquisição da escrita começa antes da entrada da criança no ambiente escolar.

2.2 PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM: HIPÓTESES DE ESCRITA

O estudo de Emília Ferreiro e Ana Teberosky revolucionou a compreensão sobre o processo de aquisição da leitura e escrita ao mostrar que as crianças passam por fases progressivas de aprendizado. Esse processo, que antes era visto de maneira mais simplificada, foi dividido em diferentes hipóteses ou níveis, conforme as crianças constroem suas noções sobre o sistema de escrita.

Ferreiro e Teberosky (1999) defendem que o desenvolvimento da escrita é um

processo gradual, no qual as crianças confrontam o ato de desenhar com o de escrever, por meio de experimentações e vivências. Nesse processo, são identificadas quatro hipóteses fundamentais de escrita: pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética.

Na hipótese pré-silábica, a criança acredita que escrever é o mesmo que desenhar o objeto. Ela tenta estabelecer uma correspondência entre o que escreve e o objeto que representa (realismo nominal). Nesta fase inicial, a escrita apresenta algumas características específicas, como diferentes estilos, desafios na orientação espacial e dificuldades em diferenciar escrever e desenhar misturando letras e desenhos. Além disso, há uma quantidade mínima de caracteres que a criança acredita ser necessária, assim como a variedade desses caracteres. Como resultado, a interpretação da escrita é pessoal, ou seja, cada criança compreende sua própria escrita, mas não a dos outros. A maioria das crianças de seis anos já consegue diferenciar entre texto e desenho, entendendo que apenas as letras são legíveis. No entanto, algumas ainda acreditam que tanto letras quanto desenhos podem ser lidos, seguindo duas regras: usar pelo menos três letras e garantir que essas letras não sejam repetidas.

A hipótese silábica é marcada pela tentativa da criança de associar um som a cada letra que escreve. Este é um período de grande avanço, em que a criança passa a entender que cada letra representa uma sílaba. Esse estágio é crucial porque a criança começa a associar partes específicas da escrita (letras) com partes específicas da fala (sílabas). Ela percebe que a escrita representa as partes sonoras da fala, com cada traço gráfico correspondendo a uma sílaba, podendo usar letras ou outros tipos de símbolos.

A transição entre as hipóteses silábica e alfabética é conhecida como a fase silábico-alfabética. Nesse ponto, a criança começa a abandonar as características da fase silábica e explora novas possibilidades de escrita. A exigência de uma quantidade mínima de caracteres e a variedade de grafias começam a desaparecer. A criança passa a entender que a escrita deve representar as partes sonoras das palavras de maneira mais detalhada, mesmo que ainda não o faça de forma completamente correta.

A hipótese alfabética representa o estágio final deste processo de desenvolvimento da escrita. A criança, ao alcançar essa fase, compreende que cada letra corresponde a um som menor do que a sílaba. Ela realiza uma análise sonora sistemática dos fonemas que compõem as palavras que precisa escrever, mostrando uma compreensão mais completa e detalhada da relação entre escrita e som.

Segundo Pérez e García (2001), as crianças, em cada estágio de desenvolvimento, empregam métodos distintos para construir hipóteses sobre a escrita,

diferentes dos que usaram anteriormente e dos que usarão no futuro. O entendimento da escrita evolui conforme o aprendizado, independentemente da idade do aluno. Isso significa que é possível que a criança compreenda o processo de construção da escrita se for incentivada a escrever de maneira natural. O desenvolvimento e o aperfeiçoamento da escrita acontecem com sua prática frequente, à medida que a criança ganha experiência na produção contínua de diferentes gêneros textuais.

2.3 APROPRIAÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

De acordo com Brandão e Rosa (2011), as escolas de Educação Infantil têm a missão de oferecer às crianças experiências significativas com a escrita, por meio de atividades que sejam relevantes desde os primeiros anos. É fundamental que essas atividades promovam o contato com a língua escrita de forma que faça sentido para as crianças, como, por exemplo, ao integrá-las em situações em que a escrita seja necessária e útil, permitindo que esta prática esteja presente de maneira prática e funcional. Portanto, para que as crianças aprendam a escrever, elas precisam ser envolvidas em práticas de escrita desde o início de sua escolarização. Se a Educação Infantil cumprir sua função, engajando as crianças em atividades que estimulem a reflexão e a compreensão da escrita, ao final dessa fase, elas estarão naturalmente prontas para avançar com confiança em seus papéis como leitores e escritores.

Vigotski (2007), ao tratar do processo de aquisição da linguagem pela criança, analisa o papel essencial que a escrita desempenha no desenvolvimento cultural infantil e ressalta a posição limitada que ela vinha ocupando nas práticas escolares, em virtude da ênfase excessiva na mecânica da leitura e escrita. Na Educação Infantil, ao proporcionar experiências significativas voltadas para a aprendizagem da linguagem escrita, cria-se um ambiente que favorece o desenvolvimento das capacidades de comunicação e expressão, ao mesmo tempo em que facilita o acesso das crianças ao universo letrado.

Bakhtin desenvolve uma visão da linguagem como um fenômeno social, histórico e ideológico, tratando as enunciações sob uma perspectiva sociológica. Para ele, a linguagem não pode ser compreendida isoladamente, mas deve ser analisada em seu contexto concreto. Isso significa que, na prática, a linguagem está sempre ligada a um conteúdo ideológico, com seus signos sendo mutáveis e flexíveis, refletindo um

caráter histórico e polissêmico.

Na verdade, a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal, ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. [...] Os sujeitos não “adquirem” sua língua materna, é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência (Bakhtin; Volochinov, 1981, p. 79).

Dessa forma, a linguagem é compreendida como um fenômeno vivo, em constante evolução e essencial para o desenvolvimento da consciência, ao invés de um simples conjunto de regras que são transmitidas de uma geração para outra. Na Educação Infantil a apropriação da linguagem escrita refere-se ao processo pelo qual as crianças de modo gradativo vão adquirindo e ampliando seu conhecimento e experiência com a linguagem escrita, à medida que interagem com diferentes formas de expressão textual. Para Brandão e Leal (2011), as crianças adotam a escrita de forma gradual e lúdica ao escreverem, utilizando suas próprias abordagens e hipóteses para registrar o texto.

De acordo com Baptista (2022), essa apropriação, sendo um processo extenso e complexo, começa a se desenrolar desde o momento em que a criança nasce. No entanto, durante a primeira etapa da educação básica esse processo precisa envolver práticas educativas intencionalmente planejadas e organizadas por profissionais capacitados, que têm o objetivo de expor as crianças a uma variedade de textos e suportes, além de estimular sua curiosidade, exploração e encantamento pelo mundo da escrita. É uma abordagem que visa tanto o contato diário com a linguagem quanto a promoção do interesse e da reflexão sobre o seu uso.

É fundamental considerar as observações de Vigotski (1995[1930]) sobre o ensino da linguagem escrita na pré-escola: a escrita deve ter significado para as crianças, ser ensinada de maneira natural e estar integrada às suas brincadeiras e atividades diárias. À medida que as crianças são expostas a experiências com a língua, elas começam a formar hipóteses sobre como a linguagem funciona. Esse processo permite que confrontem e revisem suas ideias continuamente, promovendo um aprendizado constante a partir de suas vivências.

2.3.1 Vivências com gêneros discursivos

Para Barbosa (2009), o objetivo da Educação Infantil, em termos de conhecimento e aprendizagem, é proporcionar vivências que possibilitem às crianças a apropriação e a imersão na sociedade em que estão inseridas, por meio das práticas sociais e culturais. Essas experiências permitem que as crianças conheçam e utilizem as diversas linguagens que essa cultura desenvolveu e ainda desenvolve, a fim de construir, interpretar e compartilhar significados e sentidos.

A apropriação da linguagem escrita deve ser vista como um processo contínuo, que exige uma elaboração cognitiva profunda e que serve como ferramenta para as crianças interagirem e refletirem sobre si mesmas e sobre o mundo. Além disso, as crianças devem ter contato com uma variedade de gêneros discursivos, especialmente com a literatura, vista como uma forma de arte, e não apenas como um instrumento de ensino.

Os gêneros discursivos são “tipos relativamente estáveis de enunciados” que, ao serem produzidos em diferentes contextos de uso da língua, organizam o discurso. Assim, em cada esfera da atividade social, os falantes utilizam a língua de acordo com gêneros específicos (Bakhtin, 2003). Sem esses gêneros, a comunicação seria praticamente inviável, pois a língua se manifesta por meio deles. Com o crescimento e a diversificação das atividades humanas, a variedade dos gêneros também se expande e se transforma conforme essas atividades evoluem (Bakhtin, 2003). Dessa forma, os gêneros discursivos são simultaneamente estáveis e mutáveis: são estáveis por manterem características identificáveis e mutáveis por estarem em constante transformação, refletindo as interações e evoluções que ocorrem a cada uso, podendo até mesmo se transformar em outros gêneros (Sobral, 2009, p. 115).

Dada a complexidade dos textos, especialmente dos gêneros textuais que circulam em nossa sociedade contemporânea, e a importância que essa materialidade discursiva tem no processo de interação social, é compreensível a ênfase que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs-1998, 1999) colocam no uso desses materiais no ambiente escolar. Esse documento oficial destaca o texto como o principal objeto de ensino e recomenda práticas como a escuta, a análise de elementos linguísticos, a leitura e a produção de textos de diversos campos discursivos, que as crianças devem dominar

para garantir sua plena participação social. Segundo Silva (2015),

Pode-se afirmar que é desde a Educação Infantil que a apresentação e o ensino de diferentes gêneros discursivos podem ocorrer de forma dialógica, uma vez que as crianças são capazes de aprender a ter uma atitude responsiva, de refletir, refratar ou refutar aquilo que veem, ouvem, percebem, pensam e, essa atitude diante do conhecimento, da leitura e da escrita, contribuirá para que elas se constituam como leitoras e recriadoras de textos. As crianças na pequena infância são capazes de estabelecer relações com os gêneros, seus elementos constitutivos e iniciarem o processo de apropriação da língua de forma interativa. (Silva, 2015, p. 135).

A criança começa a internalizar a língua por meio das interações que estabelece com a própria língua, a professora, os colegas, os materiais e os gêneros discursivos. A leitura e a escrita emergem do desejo de expressão que a criança desenvolve com base nas condições de vida e de educação que vivencia (Leontiev, 1978). Nas creches e pré-escolas, as funções dos textos, os gêneros textuais, os suportes da escrita e os temas abordados devem ser objeto de reflexão, tanto em termos de conteúdo quanto de estrutura. Esses princípios asseguram que a língua escrita se torne uma parte integrante das interações entre as crianças e dos seus processos de compreensão e interpretação do mundo.

2.3.2 Aquisição da língua escrita e os eixos norteadores da Educação Infantil

Segundo a BNCC, as interações e as brincadeiras são os eixos norteadores da Educação Infantil, devendo ser a base das práticas pedagógicas. Esses elementos estruturantes estão em consonância com as DCNEIs e os Parâmetros e Indicadores de Qualidade.

Os eixos de interações e brincadeiras, destacados pelas DCNEIs (2010), também recebem ênfase na BNCC (2017, p. 37), que os descreve como “experiências nas quais as crianças constroem e se apropriam de conhecimentos através de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, promovendo aprendizagens, desenvolvimento e socialização”. O brincar é a via pela qual essas interações se

realizam, já que é impossível dissociar o brincar das interações com a professora, outras crianças, brinquedos, materiais, e o ambiente, além das relações entre a instituição, a família e a criança (Kishimoto, 2010a). Através dessas interações, são proporcionadas, de maneira prazerosa e lúdica, oportunidades para aprendizagens significativas, potencializando o desenvolvimento integral da criança, que é vista como um ser histórico, cultural e protagonista na construção do conhecimento.

A Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, estabelece que as interações e brincadeiras devem ser os pilares que orientam as práticas pedagógicas na elaboração da proposta curricular da Educação Infantil, visando assegurar experiências com a escrita que, entre outros aspectos:

- Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos (Brasil, 2010, p.25).

De acordo com Magda Soares (2009), estudos realizados por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, evidenciam que as crianças de 4 e 5 anos, quando orientadas e incentivadas por meio de práticas lúdicas que respeitem as especificidades dessa faixa etária, evoluem rapidamente em direção a hipótese alfabética. Portanto, cabe ressaltar que

A linguagem escrita deve ser compreendida como um bem cultural com o qual as crianças devem interagir, mas, sobretudo, do qual devem se apropriar como forma de inclusão na sociedade[...] O direito de ter acesso ao mundo da linguagem escrita e dele se apropriar não pode descuidar-se do direito de ser criança, e há muitas maneiras de se respeitarem ambos os direitos. (Baptista, 2022, p. 23).

Morais (2019) destaca a importância de assegurar que o brincar e as diversas linguagens façam parte do cotidiano dos aprendizes, afirmando que "brincar, cantar, dançar convivem perfeitamente com a reflexão sobre as palavras em suas formas orais e gráficas" (Morais, 2019, p. 13). Discutir o brincar e a linguagem escrita na Educação Infantil nos remete imediatamente a reflexões sobre a criança, a infância, o ato de cuidar

e educar, além das interações e brincadeiras que são tão presentes nessa fase. Esse pensamento nos convida a enxergar a criança como protagonista de suas próprias experiências, um ser repleto de potencial criativo, linguístico e imaginativo, que comunica suas necessidades e compreensões sobre o mundo através de uma linguagem única e prazerosa: o brincar.

Dessa forma, as interações e brincadeiras são incorporadas à proposta como elementos novos que exigem uma compreensão integrada às experiências diárias das crianças. Esses eixos representam um desafio, que demanda a superação da visão tradicional de currículo, que priorizava práticas educacionais centradas exclusivamente no conhecimento, sem considerar as reais necessidades das crianças nessa fase. Essa abordagem tradicional, que tratava o currículo como uma lista fixa de conteúdos obrigatórios, agora cede espaço a uma perspectiva mais flexível e centrada na construção da identidade infantil, que favorece o currículo em construção e a cultura do escrito.

2.4 CURRÍCULO EM CONSTRUÇÃO E A ESCRITA COMO PRÁTICA SOCIAL

A Base Nacional Comum Curricular é um documento de alcance nacional que define os conhecimentos, habilidades e competências essenciais que todos os estudantes devem adquirir ao longo da Educação Básica. A BNCC estabelece os direitos de aprendizagem, determinando o que as crianças têm o direito de aprender em cada etapa do ensino, buscando assegurar equidade e qualidade educacional socialmente referenciada em todo o país. As escolas utilizam a BNCC como referência para elaborar seus currículos, adaptando-os às particularidades da realidade local.

Nas DCNEIs, o currículo é visto como “as práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e das interações sociais que ocorrem nos ambientes institucionais, influenciando a formação das identidades das crianças.” O objetivo é conectar as experiências e os conhecimentos das crianças com os saberes que compõem o patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico da sociedade, por meio de práticas cuidadosamente planejadas e constantemente avaliadas, que estruturam o dia a dia nas instituições educativas.

Na Educação Infantil, o currículo, de acordo com DCEI/2020, deve ser organizado em Direitos de Aprendizagens e Desenvolvimento (conviver, brincar,

participar, explorar, expressar e conhecer-se) e Campos de Experiências (O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações), cada um com seus respectivos objetivos de aprendizagens e desenvolvimento organizados em grupos por faixa etária. No DCEI/2020, os Objetivos de Aprendizagens e desenvolvimento do Campo de Experiências Escuta, fala, pensamento e imaginação para crianças pequenas referente a língua materna e a cultura do escrito são:

- (EI03EF01-A-GYN) Identificar e escrever o nome, conhecendo a própria história e significado em situações comunicativas.
- (EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre as próprias vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.
- (EI03EF05) Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o(a) professor(a) como escriba.
- (EI03EF06) Produzir as próprias histórias, orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.
- (EI03EF09) Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.
- (GO-EI03EF16) Planejar e produzir, tendo o(a) professor(a) como escriba, listas, legendas, avisos, calendários, receitas, convites, instruções, recontos e outros gêneros de uso cotidiano.
- (GO-EI01EF18) Desenvolver diferentes atividades – envio de áudios, escrita de mensagens, e-mails, gravação de vídeos – utilizando dispositivos tecnológicos, mediados pelo(a) professor(a).
- (EI03EF02-A) Produzir, com o auxílio do(a) professor(a), textos orais e escritos, utilizando jogos de palavras, rimas e aliterações.

Porém, o currículo em construção só se concretiza na prática diária da instituição educacional, por meio da participação efetiva de crianças, adultos, famílias e professores no processo educacional. Conforme Barbosa (2019, p.36), “Construir um currículo a partir de pistas do cotidiano e de uma visão articulada de conhecimento e sociedade é fundamental. O currículo não pode ser definido previamente, precisando emergir e ser elaborado em ação, na relação entre o novo e a tradição”

O(a) professor(a) da Educação Infantil precisa ser atento(a) e sensível às

diversas formas de expressão das crianças, que podem se manifestar de diversas formas, inclusive por meio da escritas espontânea, para identificar os conhecimentos, ideias e hipóteses que as crianças têm sobre o mundo. Esse olhar atento permite a realização de registros que auxiliam na construção do currículo, assegurando a participação ativa das crianças no processo de aprendizagem. Como mediador(a), cabe a ele(a) expandir, diversificar e complexificar esses saberes. Conforme DCEI/2020, “as linguagens são práticas sociais e, por isso, são centrais nas aprendizagens e desenvolvimento das crianças, sendo a linguagem escrita uma delas.” Dessa forma, o(a) professor(a) conecta o que as crianças trazem de suas experiências pessoais com o que foi desenvolvido pela humanidade em termos de conhecimentos, práticas sociais e linguagens. De acordo com a Documentação Pedagógica, Planejamento e Avaliação na Educação da SME de Goiânia (2023), o diagnóstico inicial, utilizando as informações da Ficha Diagnóstica da Criança e por meio de uma observação cuidadosa e sensível, é fundamental para que o(a) professor(a) compreenda as crianças, seus interesses, curiosidades e necessidades. Conhecer as crianças envolve atentar para seus gestos, expressões, movimentos, olhares, sorrisos e silêncios, assim como para suas vozes e emoções.

[...] sabemos, que é crucial o contexto de vida das crianças com quem trabalhamos para o processo de construção de um currículo. Entendemos também que uma compreensão mais aprofundada de quem são as crianças e de como constroem conhecimentos é obtida com a realização de cada trabalho e com o desenvolvimento de pesquisas relacionadas às crianças e aos fatores sociais e culturais que as influenciam na construção de seus conhecimentos” (Kramer, 1989, p. 39).

Por meio da Ficha Diagnóstica da criança (apêndice 1) os educadores podem conhecer as crianças, seu contexto, suas famílias, com quem vivem, com quem brincam, suas preferências, quais materiais têm acesso em casa, dentre outros aspectos. A partir desse diagnóstico inicial, da observação, escuta atenta e sensível de seus interesses, curiosidades e necessidades, as ações educativas e pedagógicas precisam ser planejadas intencionalmente para e com as crianças e devem fazer parte do contexto cultural e social das crianças envolvendo práticas sociais, diferentes linguagens e conhecimentos do patrimônio da humanidade.

O CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E

IMAGINAÇÃO valorizam proporcionar às crianças oportunidades de vivências e experiências que favoreçam a formação do sujeito através do desenvolvimento e da aquisição da língua materna ou primeira língua, considerando situações comunicativas reais que acontecem em diversos contextos, como família, comunidade, instituição educacional, espaços de lazer e de expressão religiosa.

De acordo com material de apoio elaborado pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) referente ao CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO, a imersão na cultura escrita, partindo dos conhecimentos e curiosidades das crianças e proporcionando o contato com livros e diversos gêneros literários, tem como objetivo cultivar o gosto pela leitura e introduzir a compreensão da escrita como forma de representação gráfica. Ao prestarmos atenção nas crianças pequenas, dentro e fora do ambiente escolar, podemos notar que elas reproduzem de forma criativa nas brincadeiras o comportamento escritor, se interessam e manuseiam objetos portadores de escrita, perguntam sobre o que está escrito, ou seja, prestam atenção nas letras e palavras. Ao vivenciarem diversas situações reais que envolvem a escrita, e com a mediação do(a) professor(a), as crianças começam a entender a função social da escrita e a observar como os adultos a utilizam, especialmente ao imitá-los em brincadeiras de faz de conta. Segundo Vygotsky (apud Corsino et al., 2016), o aprendizado da leitura e da escrita acontece de forma mais eficaz durante essas brincadeiras. Para que isso ocorra, é essencial que as letras se tornem parte integrante do cotidiano das crianças, assim como a linguagem oral. De acordo com DCEI/2020:

O currículo em construção pressupõe a articulação e a integração do que as crianças apresentam em termos de interesses, necessidades, curiosidades e conhecimentos prévios, denominado pelas DCNEIs (2009) como experiências e saberes, os seis Direitos de Aprendizagens e Desenvolvimento, bem como os cinco Campos de Experiências e seus respectivos Objetivos de Aprendizagens e Desenvolvimento que equivalem, nessas Diretrizes, ao patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico da humanidade. (Goiânia, 2020, P.16)

Portanto, o ensino da escrita na Educação Infantil deve ser orientado para que as crianças entendam seu uso e significado na vida cotidiana, em vez de simplesmente

aprender a ler e escrever de forma mecânica, indo além da decodificação do alfabeto. A escrita deve ser vista como uma prática social complexa, enraizada nas interações humanas e nas tradições culturais. As crianças devem ser incentivadas a participar de atividades educativas e pedagógicas que envolvam a escrita como prática cultural, como contar histórias, escrever mensagens, criar listas, entre outros. Isso ajuda as crianças a entenderem a importância da escrita em suas vidas e na sociedade, promovendo aprendizagens contextualizadas, significativas e conectadas com a cultura em que estão inseridas.

2.4.1 Culturas escritas ou culturas do escrito: concepções e interações significativas

A terminologia "culturas escritas" ou "culturas do escrito" é usada por alguns autores para destacar que a escrita desempenha diferentes papéis na vida das pessoas, refletindo a diversidade de contextos em que é utilizada. Isso significa que a escrita não é um fenômeno único ou homogêneo; ao contrário, ela se manifesta de várias formas dependendo das necessidades cotidianas, crenças, significados, e das relações econômicas, políticas e sociais de um grupo ou sociedade. Galvão (2016, p. 17) define a cultura escrita como “o espaço – tanto simbólico quanto material – que a escrita ocupa dentro de um determinado grupo social, comunidade ou sociedade.” Essa definição abrange qualquer evento ou prática em que a linguagem escrita atua como meio de mediação. De acordo com DCEI/2020,

Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. (Goiânia, 2020, P. 107)

Seber (2009) afirma que a escrita se torna acessível às crianças antes mesmo de a escola iniciar formalmente o processo de alfabetização, pois está presente em muitas das experiências diárias delas. Como vivemos em uma sociedade letrada, elas já

possuem experiências com a escrita, elas veem a escrita no seu cotidiano nos rótulos de produtos, nas listas de supermercado que as famílias fazem, em alguma leitura na comunidade, entre outras. As crianças são naturalmente atraídas por materiais gráficos, da mesma forma que se interessam pelos fenômenos naturais, como os astros e as estrelas, e outros objetos com os quais interagem. A partir de suas perguntas e curiosidades, as crianças começam a desenvolver um processo ativo de interpretações, tentando atribuir significado ao que observam em sua rotina. Esse processo de interpretação permite que elas transformem os estímulos que recebem em algo compreensível, convertendo-os em conhecimento pessoal. No que diz respeito à escrita, esse esforço de compreensão resulta na evolução de suas ideias sobre como expressá-la, levando-as a se tornarem usuárias efetivas da língua. Segundo Baptista:

Desde que nascem, as crianças estão imersas em uma cultura específica e, ao longo do seu processo de desenvolvimento, vão criando estratégias para descrever o mundo, compreendê-lo e com ele interagir. A linguagem escrita, que nas sociedades contemporâneas influencia e, muitas vezes, determina as estruturas urbanas, as formas de interlocução, de expressão da cultura, é um dos elementos com os quais as crianças interagem, buscando dele se apropriar para melhor compreender o mundo e com ele se relacionar. (Baptista, 2022, p. 2).

Em outras palavras, a escrita assume diferentes funções e significados em diferentes contextos culturais, moldando e sendo moldada por eles. A pluralidade na terminologia sublinha essa multiplicidade de usos e significados, mostrando que a escrita é parte integrante das diversas práticas culturais e sociais das pessoas.

De acordo com Galvão (2016),

O uso da palavra ‘escrito’ em lugar de ‘escrita’, [...] serve para destacar que estamos nos referindo não apenas às habilidades de escrever – como se poderia supor, à primeira vista, ao se usar o feminino ‘escrita’ – mas a todo e qualquer evento ou prática que tenha como mediação a palavra escrita (apud Bandeira, 2017, p. 408).

Na Educação Infantil, a prioridade deve ser menos em ensinar as letras do

alfabeto e mais em criar oportunidades onde as práticas sociais de escrita estejam inseridas. Segundo Galvão (2016) é fundamental que as crianças compreendam aspectos como as particularidades da escrita (o fato de que escrever é diferente de falar), sua constância (as palavras permanecem as mesmas, independentemente de quem as lê), e os diversos papéis que a escrita desempenha na sociedade contemporânea, tanto em termos práticos quanto estéticos.

Conforme DCEI/2020,

A participação das crianças nas culturas do escrito pressupõe o envolvimento delas em situações nas quais diferentes formas de registros se fazem necessárias, apropriando-se dos usos e funções da escrita e das estruturas de cada gênero textual. Essas formas de registro podem ser expressas por meio de desenhos e outros símbolos, como a legenda para a organização dos materiais que compõem a sala e o registro de quantidades de brinquedos; nas leituras de rótulos, letras de música, poesias, letreiros de ônibus, placas nas ruas, bulas de remédios, jornais; na escrita coletiva em que o(a) professor(a) é o(a) escriba de bilhetes, listas, cartas e outros gêneros textuais, e na escrita espontânea de palavras ou ideias que se fizerem necessárias nas atividades cotidianas. (Goiânia, 2020, P.122)

Ao interagir com a escrita em diferentes contextos, as crianças expandem seu vocabulário, desenvolvem habilidades de pensamento crítico e começam a compreender a estrutura da linguagem. A cultura do escrito permite que as crianças entendam que a escrita vai além do simples reconhecimento de letras e palavras, que a escrita tem funções sociais importantes, como comunicar ideias, expressar sentimentos, registrar eventos e compartilhar conhecimentos. Elas aprendem a utilizar a escrita como uma ferramenta para participar ativamente na sociedade, seja na escola, na família ou em outros contextos sociais.

A participação na cultura escrita está profundamente ligada aos discursos gerados por diversas instituições e práticas sociais, tanto orais quanto escritas, além de englobar objetos, procedimentos e atitudes, incluindo a expressão escrita (Goulart, 2006). Portanto, é na Educação Infantil que as crianças devem começar a se inserir e participar da cultura escrita. A escola para a primeira infância deve, portanto, se concentrar em criar experiências que facilitem essa inserção e participação de maneira eficaz e apropriada.

Dessa forma, as culturas do escrito são essenciais não apenas para o desenvolvimento acadêmico das crianças, mas também para sua formação como indivíduos críticos, criativos e engajados socialmente. A criança conecta o aprendizado da escrita com a vida real, tornando-o mais relevante, significativo e prazeroso. No entanto, faz-se necessário articular práticas de convivência das crianças com as culturas do escrito, sem ferir as concepções de criança e de aprendizagem, bem como o próprio papel da Educação Infantil estabelecido nas DCNEIs (Brasil, 2010) e na BNCC (2020).

2.4.1.1 Escrita nas atividades de ampliação de repertório

Situações de ampliação de repertórios referem-se a atividades culturalmente significativas que expandem os conhecimentos e saberes em diversas áreas, promovendo a igualdade de oportunidades educacionais para crianças de diferentes classes sociais, especialmente no acesso a bens culturais e nas experiências da infância (Brasil, 2010). A escrita nas atividades de ampliação de repertório pode ser integrada de maneira significativa e contextualizada, permitindo que as crianças explorem e desenvolvam suas capacidades linguísticas e expressivas. Luize (2016) afirma que

As crianças, então, já ingressam na Educação Infantil (tendo em conta primordialmente as crianças de 3 a 5 anos) com um repertório de experiências sobre os usos da escrita e sobre as diferentes modalidades de textos utilizados para atender a distintas funções. Variam, é certo, a intensidade e a diversidade dessas experiências: as crianças não partilham das mesmas interações com a escrita quando iniciam seu percurso escolar. Por essa razão, cabe à Educação Infantil ampliar quantitativa e qualitativamente os contatos das crianças com a língua escrita. (Luize, 2016, p.22)

Dessa forma, ao ampliar o acesso a experiências significativas e contextualizadas com a escrita, a primeira etapa da educação básica promove a igualdade de oportunidades, respeitando e valorizando a diversidade de repertórios que cada criança traz consigo. As crianças aprendem a expressar suas emoções e ideias, exploram diferentes gêneros textuais e desenvolvem habilidades linguísticas que são fundamentais para sua comunicação.

Na Educação Infantil, a escrita pode permear o cotidiano da unidade educacional de várias maneiras por meio de atividades de ampliação de repertório, como:

- **Registros Visuais e Escritos:** Criar um mural onde as crianças possam registrar suas experiências diárias com desenhos e palavras. Isso ajuda a desenvolver a relação entre imagem e texto.
- **Histórias Coletivas:** Promover a criação de histórias em grupo, onde cada criança contribui com uma frase ou ideia. Essas histórias podem ser escritas e ilustradas, estimulando a criatividade e a colaboração.
- **Diários de Classe:** Manter um diário da turma onde se registram as atividades realizadas, as descobertas e as reflexões. As crianças podem ajudar a escrever e ilustrar, tornando-se coautoras do conteúdo.
- **Atividades de Leitura Compartilhada:** Ler livros em grupo e, em seguida, pedir que as crianças desenhem ou escrevam sobre suas partes favoritas. Isso estimula a compreensão e a expressão escrita.
- **Jogos de Escrita:** Utilizar jogos que envolvam a escrita, como formar palavras com letras móveis ou completar frases. Isso torna a escrita divertida e interativa.
- **Teatro de Fantoches:** Criar peças de teatro com fantoches, onde as crianças escrevem os diálogos. Isso desenvolve a linguagem oral e escrita de maneira lúdica.
- **Caixa de Sugestões:** Ter uma caixa onde as crianças possam deixar sugestões ou comentários sobre as atividades. As intervenções podem ser lidas e discutidas em grupo.
- **Cartões e Cartas:** Incentivar as crianças a escrever cartões ou cartas para amigos, familiares ou até mesmo para personagens de histórias. Isso ajuda a entender a função social da escrita.

Essas atividades ajudam a incluir a escrita no cotidiano escolar, promovendo o desenvolvimento da linguagem e a ampliação do repertório cultural desde cedo. Na unidade educacional, torna-se fundamental criar intencionalmente momentos que garantam os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento, além de enriquecer o repertório cultural, musical, oral, linguístico e motor das crianças (GOIÂNIA, 2020). Portanto, ao integrar a escrita nas atividades de ampliação de repertório, a Educação Infantil não apenas cumpre sua função pedagógica, mas também se torna um espaço de inclusão, criatividade e desenvolvimento integral, preparando as crianças para os desafios futuros e para uma convivência mais rica e diversificada.

2.4.1.2 Brincadeiras e jogos e sua relação com a cultura do escrito

Definir brincadeiras e jogos apresenta certa complexidade devido à proximidade semântica entre esses termos em diversas línguas, que muitas vezes se sobrepõem em significados, ações e sentidos, refletindo as diferentes culturas humanas. Quando buscamos conceituar jogo e brincadeira, ambos são vistos de maneira semelhante. Tanto o jogo quanto a brincadeira são atividades voluntárias que ocorrem dentro de limites definidos de tempo e espaço, respeitando regras previamente estabelecidas, que têm como objetivo a própria realização, gerando sensações de euforia e tensão, enquanto os participantes mantêm a consciência de que diferem das ações do dia a dia.

Sob este viés, brincadeiras e jogos desempenham um papel significativo no desenvolvimento infantil e podem estabelecer uma relação poderosa com a cultura do escrito, especialmente quando integrados de maneira intencional às práticas educativas. Dessa forma, ao promover a integração entre as experiências e os saberes das crianças com o conhecimento formal, compreendido como a aplicação do cotidiano em movimento, deve-se assegurar

“[...] que as crianças tenham experiências variadas com as diversas linguagens, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas, por força da própria cultura, é amplamente marcado por imagens, sons, falas e escritas. Nesse processo, é preciso valorizar o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis” (Brasil, 2008, p. 15).

As brincadeiras e os jogos têm uma relação direta com a cultura do escrito, especialmente quando utilizados como ferramentas pedagógicas para aproximar as crianças da linguagem escrita de forma natural e divertida. Essas atividades permitem que as crianças desenvolvam a linguagem ao participarem de brincadeiras que envolvem diálogos, narração de histórias ou criação de regras. Através dessas interações, as crianças também podem explorar diferentes gêneros textuais, como bilhetes, listas ou instruções, o que contribui para o seu contato com a escrita.

Além disso, muitos jogos, como os de tabuleiro, utilizam cartas ou regras escritas que incentivam as crianças a reconhecer palavras e interpretar frases. Isso fortalece tanto a leitura quanto a escrita, ampliando o vocabulário das crianças e

tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico. Outro ponto importante é que esses jogos e brincadeiras contextualizam a escrita no cotidiano, mostrando às crianças sua função social, como quando brincam de "mercado" ou "restaurante" e precisam registrar pedidos ou fazer listas.

Dessa maneira, jogos e brincadeiras não apenas despertam o interesse pela escrita, mas também criam um ambiente de aprendizagem lúdico que enriquece o repertório linguístico e cultural das crianças, promovendo um desenvolvimento mais completo e significativo. Goés (2008) ainda enuncia que:

(...) a atividade lúdica, o jogo, o brinquedo, a brincadeira, precisam ser melhorado, compreendidos e encontrar maior espaço para ser entendido como educação. Na medida em que os professores compreenderem toda sua capacidade potencial de contribuir no desenvolvimento infantil, grandes mudanças irão acontecer na educação e nos sujeitos que estão inseridos nesse processo. (Goés, 2008, p 37)

Portanto, a incorporação de jogos e brincadeiras no ambiente escolar estimula a criatividade e a imaginação das crianças enquanto promove a aprendizagem. Ao respeitar seu desenvolvimento cognitivo e explorar a linguagem simbólica, essas práticas ampliam o domínio linguístico e facilitam a aquisição da escrita. Solé (apud Brandão e Leal, 2021) destaca que o ato de brincar exerce um papel fundamental na qualidade da aprendizagem e no desenvolvimento das capacidades essenciais para o ser humano ao longo da vida. Para este autor, quanto mais as crianças brincam na infância — tanto em termos de qualidade quanto de quantidade —, mais oportunidades elas terão na vida adulta, pois o brincar influencia diretamente no desenvolvimento das potencialidades individuais, como habilidades, capacidades, inteligências múltiplas e competências que nascem com o ser humano e são necessárias ao longo da vida.

De acordo com Leif & Brunelle (1978, p. 114) “Desde Claparède e Dewey, Wallon e Piaget, está bastante claro que a atividade lúdica é o berçário obrigatório das atividades intelectuais e sociais superiores”, indispensáveis às ações pedagógicas e educativas. Brincadeiras e jogos são ferramentas essenciais para aproximar as crianças da cultura do escrito, proporcionando uma forma lúdica de desenvolver habilidades de leitura e escrita. Essas experiências fortalecem competências fundamentais para o

desenvolvimento cognitivo e social, preparando-as para utilizar a escrita de forma funcional ao longo da vida.

2.4.1.3 A arte e sua articulação com a cultura do escrito

A arte na Educação Infantil passou a ser oficialmente incluída nos currículos das escolas públicas e privadas no Brasil a partir de 1998, com a publicação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Esse documento estabeleceu diretrizes e padrões de qualidade para orientar os professores em um momento de transição, quando creches e pré-escolas foram integradas à Educação Básica.

Dessa forma, as atividades artísticas articuladas a cultura do escrito passam a proporcionar ricas oportunidades de desenvolvimento, oferecendo uma variedade de materiais para manipulação capazes de incentivar a criatividade, seja através da arte espontânea que surge naturalmente durante as brincadeiras ou em propostas mais estruturadas. O uso do lúdico, do teatro e dos contos de fadas, por exemplo, compõe um momento em que as crianças se expressam, se comunicam e transformam suas vivências por meio da arte. Conforme Pires (2009, p. 47), "somos potencialmente criadores, possuímos diferentes linguagens, fazemos cultura."

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de 2010 para a Educação Infantil estabelecem, em seu artigo 9º, que as instituições devem garantir experiências que:

[...] favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical, bem como [...] promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura. (DCNs, p. 25-26).

Desse modo, nas escolas, a integração de atividades artísticas e de escrita pode enriquecer o aprendizado, visto que a arte é uma forma poderosa de expressão cultural. No entanto, não é suficiente que as atividades artísticas fiquem limitadas a momentos específicos. A arte deve ser integrada de forma contínua à rotina escolar, aparecendo em

diferentes contextos e propostas pedagógicas, indo além das tradicionais "aulas de artes". As crianças precisam ser constantemente incentivados a explorar e criar através da arte, encontrando nela maneiras de responder a seus questionamentos e desafios, inclusive através da cultura do escrito. Isso porque, na infância, o processo de descoberta do mundo não acontece por meio da divisão em disciplinas isoladas. Pelo contrário, as crianças utilizam todo o seu repertório e os recursos à sua disposição para observar, entender e criar.

2.4.1.4 Culturas do escrito nos contextos de investigação

Criar contextos investigativos ou “convites para brincar” é uma maneira prática e eficaz de engajar as crianças em um processo de aprendizagem complexo. Esses contextos envolvem o uso de diversos materiais manipulativos e permitem que as crianças explorem várias combinações e possibilidades. Eles proporcionam uma excelente oportunidade para que as crianças conduzam suas próprias brincadeiras, seguindo seus interesses e interpretando o mundo ao seu redor. Além de dar sentido às suas experiências e fortalecer sua identidade e senso de pertencimento, essas atividades ampliam suas interações com os outros, intensificam as oportunidades de prática da linguagem, e aprofundam seu conhecimento do mundo. (Aguillera, Cabanellas e Rubio, 2019).

De acordo com Dubois (2022), contextos investigativos são abordagens metodológicas que visam estimular, respeitar e assegurar os direitos da criança ao desenvolvimento e à aprendizagem. Isso envolve a seleção intencional de um conjunto de materiais, dispostos organizadamente, em quantidade e qualidade. Esses materiais devem ser capazes de se conectar, permitindo que a criança construa, crie, componha, projete e represente. Em outras palavras, trata-se de proporcionar oportunidades para que a criança explore e investigue de maneira que as aprendizagens se tornem significativas.

Para Rabitti (1999), os contextos que incentivam a exploração de aprendizagens específicas relacionadas à alfabetização podem incluir desde atividades que envolvem a identificação das letras nos nomes das crianças até situações que promovem a escrita espontânea de eventos ou a interação com livros de histórias infantis. Assim, nos

contextos de investigação relacionados a cultura do escrito podem conter diferentes riscantes e suportes para que as crianças tenham vontade de escrever e construam suas hipóteses.

No entanto, não basta apenas preparar um espaço, fornecer materiais e rotulá-los como um contexto de investigação. É crucial ter uma compreensão clara do propósito por trás da proposta. É necessário planejar cuidadosamente o que observar, como organizar o tempo e as possíveis formas de intervenção.

Uma escola que realmente valoriza a investigação evita práticas superficiais e espontaneístas, garantindo que o processo investigativo seja significativo e bem estruturado. Vale ressaltar que as crianças estão continuamente aprendendo, investigando e pesquisando em diversas situações do cotidiano. Isso acontece durante cuidados pessoais, no acolhimento, no apoio ao desenvolvimento da autonomia e na exploração de diferentes contextos, como a sala de referência, o parque, o corredor, o refeitório, o pátio, as transições, o solário e até mesmo durante a entrada e saída. Em cada um desses momentos, elas têm a oportunidade de explorar e aprender de maneira dinâmica e integrada a cultura do escrito.

2.5 FUNÇÃO SOCIAL E COMUNICATIVA DA LÍNGUA ESCRITA

Para entender a função social da escrita, é útil retroceder até a pré-história, quando os primeiros humanos usavam desenhos em cavernas como uma forma primitiva de comunicação. Essas pinturas rupestres, embora não padronizadas ou organizadas como a escrita moderna, representavam as ideias, desejos e necessidades desses povos, marcando o início da comunicação visual entre os seres humanos. Desde os primórdios, a escrita é uma forma de comunicação que permite que as pessoas registrem ações e pensamentos humanos, se comuniquem e compartilhem conhecimentos.

Segundo Kato (1987), necessidades reais e funcionais levam o homem a escrever e a procurar novas formas dentro dessa modalidade. Na perspectiva de Piaget conforme citado por Kato (1987, p.56), “o conhecimento é uma atividade estruturante do sujeito, que decorre de seu próprio comportamento e se manifesta em ações e esquemas resultantes da interação entre o sujeito e o objeto de aprendizagem”. Portanto, mesmo

antes de iniciar a vida escolar as crianças pequenas estão imersas no universo da linguagem.

Dessa forma, aquisição da escrita é um processo em que a criança constrói interagindo com o ambiente social. Quando estimulada desde pequena a usar lápis e papel, a criança faz várias tentativas de escrita, como desenhar círculos, linhas verticais e traços indistintos, o que demonstra a descoberta da função simbólica da escrita. Conforme a criança adquire novos conhecimentos, ela começa a reconhecer a função social da linguagem, despertando o desejo de ler e escrever. Ela passa a compreender a importância da escrita para comunicar informações, expressar desejos e ideias, ou até mesmo contar uma história. Através de suas experiências diárias, elas começam a perceber que a escrita faz parte do seu entorno e vão entendendo gradualmente sua utilidade, combinando signos arbitrários até que sua escrita adquira uma função comunicativa.

Inserir o conceito estrutural e a função social da escrita no processo de aprendizagem pode ser trabalhado analisando as semelhanças e diferenças das palavras, a ordem que usamos para escrever (da esquerda para a direita) e a estrutura das palavras e das letras. Pode-se também estimular a escrita em tarefas do dia a dia. Seja para escrever uma carta, preparar a lista do supermercado ou nomear objetos e materiais, usar palavras e símbolos com um propósito pode ajudar as crianças a entenderem a função social da escrita. Do mesmo modo, a leitura pode ser uma grande aliada para que os pequenos entendam a função social da escrita a partir de variados gêneros textuais. Além de vivenciar as diferentes formas de comunicação, o estímulo visa encantar e despertar o gosto pela escrita nas crianças.

Segundo Baptista (2022), o desenvolvimento de práticas educativas que ampliam as experiências das crianças com a leitura e a escrita é visto como parte das práticas sociais que estruturam o cotidiano de uma sociedade centrada na linguagem escrita. A aprendizagem da escrita permite que as crianças ampliem suas oportunidades de inserção e participação em diversas práticas sociais.

Aprender uma língua vai além da memorização de palavras; envolve também a compreensão de seus significados culturais e os modos como as pessoas de um determinado contexto sociocultural percebem, interpretam e representam a realidade. Santos e Navas (2002) destacam que a escrita é uma forma de expressão da linguagem, com uma de suas principais funções sendo a comunicação simbólica.

A formação contínua dos profissionais da educação é essencial para o sucesso da

aquisição da língua. A eficácia de programas como o AlfaMais depende diretamente da qualificação dos educadores, que precisam estar capacitados para lidar com os desafios do desenvolvimento holístico na Educação Infantil. Investir na capacitação dos professores não apenas garante uma educação de qualidade, mas também cria condições para que as crianças adquiram a escrita de forma eficaz e significativa, aliando teoria a prática pedagógica.

A Educação Infantil, como base para o desenvolvimento linguístico, exige que os educadores compreendam as diversas dimensões do processo de aquisição da linguagem. Dessa forma, ao fortalecer a formação dos docentes, é possível oferecer um ensino mais eficaz, promovendo o desenvolvimento pleno das habilidades de leitura e escrita nas crianças. Na rede municipal de Goiânia, esse processo é apoiado e monitorado por meio das Fichas de Acompanhamento do Programa AlfaMais Goiás, que possibilitam o acompanhamento sistemático das ações educativas e pedagógicas. No entanto, para que essas estratégias sejam realmente eficazes, é fundamental que a formação dos professores seja constantemente aprimorada, garantindo que eles tenham as ferramentas e o conhecimento necessários para propiciar momentos envolvendo a escrita das e com as crianças na Educação Infantil.

2.6 A ESCRITA NA FICHA DE ACOMPANHAMENTO DAS ATIVIDADES DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

O Sistema de Acompanhamento do Programa AlfaMais Goiás (SIAM) é uma ferramenta que permitirá o acompanhamento da implementação e execução das ações do Programa AlfaMais Goiás. Ele foi desenvolvido para atender todos os envolvidos no Programa, desde a gestão da Secretaria de Estado da Educação até os professores das Unidades Educacionais, em regime de colaboração entre o Estado e os Municípios.

O acompanhamento no SIAM acontece na Educação Infantil através da Ficha de acompanhamento das atividades e no Ensino Fundamental pela Ficha de acompanhamento das aprendizagens. A Ficha de acompanhamento das atividades é um diagnóstico bimestral da qualidade das atividades propostas pelo professor de Educação Infantil para os agrupamentos de 4 e 5 anos em todo território goiano, ou seja, nesta etapa, o professor faz a autoavaliação, em relação as atividades feitas com os estudantes. É baseada no planejamento da ação educativa e pedagógica do professor, que registra as

atividades permanentes de ampliação de repertório e as atividades de investigação/diversificadas, desenvolvidas com as crianças. Ela está estruturada por atividades permanentes de ampliação de repertório e atividades de investigação.

As atividades permanentes de ampliação de repertório estão subdivididas em Oralidade, Leitura e Escrita (escuta e fala; gêneros textuais; leitura e contação de histórias; escrita e produção de texto); Brincadeiras e jogos (brincadeiras livres e que promovem movimentos amplos); Linguagens da arte (artes visuais, música, dança e teatro; expressão e criação por meio das linguagens plásticas; expressão e criação por meio das linguagens plásticas; expressão e criação por meio de jogos dramáticos, dança e música) e ainda atividades de investigação (quantidades, grandezas e medidas, espaços e formas; Elementos da natureza - Fenômenos físicos; contextos investigativos para a exploração de quantidades; contextos investigativos para a exploração de grandezas e medidas; contextos investigativos para a exploração de espaços e formas; elementos da natureza - contextos investigativos para a exploração dos elementos da natureza; contextos investigativos para a compreensão da biodiversidade e sustentabilidade do planeta - fenômenos físicos; contextos investigativos para a exploração das características, funções e propriedades dos materiais; contextos investigativos para a exploração dos fenômenos físicos da natureza).

Os critérios de avaliação são a periodicidade e/ou frequência em que as atividades são realizadas, a qualidade das interações que as atividades promovem, tanto entre as próprias crianças, quanto entre elas e o professor, a escolha dos materiais e a forma como são apresentados às crianças, a participação das crianças e o desenvolvimento de sua autonomia, a qualidade das mediações feitas pelo professor e o apoio que oferece às explorações e descobertas das crianças e a forma como são registradas e comunicadas as aprendizagens das e pelas crianças.

O professor preenche a Ficha a partir do Planejamento da Ação Educativa e Pedagógica, no que se refere ao que efetivamente foi realizado junto às crianças enquanto o coordenador pedagógico orienta, acompanha e valida as Fichas de acompanhamento das atividades no prazo estabelecido, ao final de cada bimestre. Após ser validada pelo coordenador pedagógico a Ficha fica disponível para os demais perfis: SME, CRE (Coordenadoria Regional Estadual), Seduc.

Em relação a cultura do escrito a ficha de autoavaliação que os professores preenchem e os coordenadores pedagógicos validam está subdividida em dois tópicos:

- escrita coletiva registrada pelo professor e pelas crianças de diferentes gêneros textuais que circulam na unidade educacional e se constituem em texto de memória (paródia, lista, receita médica e/ou culinária, convite, recado, bilhete, calendário, cardápio, gráfico, tabela, legenda, carta, poema, entrevista, roteiro, propaganda, panfleto/folheto, encarte, jornal e outros) a partir de livros de imagens, quadrinhos com balões sem escrita, reconto de histórias, produções autorais do grupo com materiais selecionados e outros. A escrita coletiva, registrada pelo(a) professor(a) junto às crianças, de conhecimentos apropriados e descobertas realizadas em diferentes investigações; das decisões tomadas nas assembleias, em listas, tabelas, gráficos e outros também é analisada, bem como escrita coletiva, registrada pelo(a) professor(a) junto às crianças, das decisões tomadas nas assembleias, em listas, tabelas, gráficos e da reflexão junto às crianças sobre a relação entre os sons que compõem as palavras e sua escrita, realizada durante os momentos de escrita coletiva.
- Escrita pela criança, à sua maneira, de palavras e textos significativos (próprio nome, nome dos colegas, nome do(a) professor(a), do(a) auxiliar de atividades educativas, lista, bilhete, convite e outros), utilizando diferentes riscantes (lápiz de escrever, lápis de cor, caneta esferográfica, canetinhas de diferentes espessuras, giz de cera, giz de cal, graveto, carvão, caco de telha e outros), em situações comunicativas e em diversos suportes (papel de diferentes tamanhos, texturas e gramaturas, papelão, chão, muro, parede, pedaço de madeira, quadro branco, quadro verde, espelho, tela, areia/terra, notebook, tablet e outros), em situações comunicativas.

O preenchimento desse instrumento torna-se, portanto, uma oportunidade valiosa de reflexão para o professor e o coordenador pedagógico sobre as ações educativas e pedagógicas. Nele, é analisado se atividades relacionadas à oralidade, leitura e escrita estão sendo proporcionadas às crianças. No que diz respeito à escrita, observa-se uma preocupação em monitorar como a cultura do escrito está presente no planejamento, além de inspirar ações que promovam aprendizagens voltadas às crianças pequenas, com foco em práticas sociais relacionadas à escrita. No entanto, é importante destacar que essa planilha não deve limitar a flexibilidade do trabalho docente. De acordo com o DCEI (2020), que se baseia nas DCNEI (Brasil, 2008), o foco central do planejamento curricular deve ser a criança. Assim, o currículo precisa ser construído na unidade educacional com a participação das crianças, famílias e professores, integrando as experiências infantis aos conhecimentos do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico da humanidade. O objetivo é ampliar, diversificar e

complexificar os conhecimentos das crianças (Goiânia, 2020) por meio de ações educativas planejadas em conformidade com os interesses, curiosidades e necessidades do grupo infantil, exigindo do professor uma escuta atenta e uma observação sensível e constante.

Por fim, é importante reconhecer que a linguagem escrita desempenha um papel crucial na formação da infância na sociedade contemporânea e na integração social das crianças. Portanto, é essencial que a Educação Infantil trabalhe a escrita através de estratégias que considerem suas especificidades. Visto que as múltiplas linguagens oferecem às crianças oportunidades valiosas para se expressarem, comunicarem e participarem da cultura escrita., o que contribui diretamente para a formação de cidadãos críticos e participativos, capazes de atuar no desenvolvimento social e econômico de sua região. Assim, é fundamental proporcionar diversas formas para que as crianças possam explorar e compreender o mundo ao seu redor por meio da leitura e da escrita.

O próximo capítulo trará uma análise mais aprofundada do papel do educador na promoção da escrita, apresentando “PRÁTICAS PEDAGÓGICAS RELACIONADAS A CULTURA DO ESCRITO COMO PROMOTORA DO DESENVOLVIMENTO REGIONAL: EXPERIÊNCIA DE GOIÂNIA”. Será abordado como as práticas pedagógicas relacionadas à escrita, junto à promoção da cultura do escrito, podem impulsionar o desenvolvimento regional, com foco na experiência de Goiânia. Inicia-se com a polêmica sobre a alfabetização na Educação Infantil, destacando que, embora a alfabetização formal não seja uma meta, o contato das crianças com a escrita é essencial para seu desenvolvimento. Serão explorados os fatores que dificultam a implementação dessa cultura escrita, como a formação docente inadequada e outros desafios estruturais. A avaliação do impacto dessa abordagem na Educação Infantil em Goiânia será apresentada, destacando como a cultura do escrito contribui tanto para o desenvolvimento integral das crianças quanto para o progresso da região, ampliando o potencial educacional e socioeconômico.

3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS RELACIONADAS A ESCRITA COMO PROMOTORA DO DESENVOLVIMENTO REGIONAL: EXPERIÊNCIA DE GOIÂNIA

A escrita não é apenas uma habilidade técnica, mas uma prática social fundamental que contribui para o desenvolvimento cognitivo e linguístico. Além disso, a discussão sobre políticas públicas educacionais revelou que, embora existam avanços significativos, ainda persistem desafios que precisam ser enfrentados para garantir uma educação de qualidade. As políticas implementadas em Goiânia têm buscado assegurar o acesso e a equidade na Educação Infantil, no entanto a necessidade de formação contínua dos educadores e a adequação da infraestrutura escolar impactam diretamente as práticas pedagógicas que promovem a escrita.

Neste capítulo, abordaremos como essas práticas podem ser efetivamente integradas ao cotidiano escolar, destacando a importância de métodos lúdicos e significativos que envolvam as crianças na cultura do escrito. A relação entre brincadeiras, jogos e a escrita será explorada, evidenciando como essas atividades não apenas facilitam a aprendizagem, mas também engajam as crianças em um processo de descoberta e construção do conhecimento.

Assim, as teorias discutidas anteriormente e a formação continuada através de políticas públicas, como as ofertadas pelo Programa AlfaMais, fazem-se necessárias para conectar teoria as práticas pedagógicas. Ao analisarmos exemplos de práticas pedagógicas, buscaremos compreender como a promoção da escrita pode ser realizada de maneira eficaz, respeitando as necessidades e realidades diversas das crianças em Goiânia. Visto que, as práticas pedagógicas que envolvem a escrita desempenham um papel fundamental no desenvolvimento regional, pois capacitam as crianças a se tornarem cidadãos críticos e ativos.

Ferreiro (2001) afirma que a escrita tem relevância na escola porque também desempenha um papel crucial na vida cotidiana fora dela. O processo de ensino e aprendizagem da língua escrita deve capacitar as crianças a dominar esse conhecimento e a responder às demandas de uma sociedade centrada na escrita, aproveitando as possibilidades que a língua oferece dentro de sua cultura.

A Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, em 2021, em parceria com o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Economia Social da Universidade de São Paulo,

a Fundação Itaú Social, o Movimento Bem Maior e o Laboratório de Análise de Microdados (LAM) da Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal de Goiás, conduziu um Estudo Nacional sobre a Qualidade da Educação Infantil. O foco do estudo incluiu o Documento Curricular, o Projeto Político-Pedagógico, o Planejamento da Ação Educativa e Pedagógica, além da oralidade, leitura e escrita. O objetivo era fornecer subsídios para gestores educacionais com base nos dados coletados em turmas de 2 a 5 anos, visando apoiar a tomada de decisões para implementar políticas e práticas que priorizem a qualidade da Educação Infantil no Brasil.

Sasson e Campos (2021), observaram a presença crescente da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal na formulação de políticas públicas voltadas para a infância, assim como na promoção de conceitos sobre o desenvolvimento infantil e a relação ideal com as crianças. Elas entendem que essa atuação não representa apenas a introdução de um novo elemento no cenário atual, mas, sim, a defesa de uma nova abordagem na gestão pública, que redefine o papel do Estado, da sociedade civil e a própria concepção de educação democrática

Em maio de 2022, a Rede Municipal de Goiânia apresentou uma devolutiva parcial desse estudo e disponibilizou os slides para as unidades educacionais, com o intuito de promover um diálogo sobre o papel do professor coordenador, fundamentado nos dados apresentados. O estudo incluiu 320 turmas da rede municipal de Goiânia, sendo 77 delas de escolas com crianças de 4 e 5 anos. Para a análise, foram utilizadas entrevistas com professores e diretores, um roteiro de observação e um questionário de pesquisa. Os resultados mostraram que 40,3% das turmas não apresentaram situações de trabalho com leitura e escrita (Nível 1) e 19,7% realizaram atividades de leitura e escrita apenas de forma repetitiva e mecânica (Nível 2). Assim, cerca de 60% das situações analisadas não envolveram uma escrita significativa para as crianças pequenas, conforme ilustrado na figura 5.

Figura 5 – Aprendizagens por meio da leitura e da escrita



Fonte: Secretaria Municipal de Educação – 2022

Após essa devolutiva, o município alinhado com o Programa AlfaMais, a debates e legislações vigentes tem investido em formações envolvendo a cultura do escrito para os profissionais de Educação Infantil. Além disso, acompanha e monitora o planejamento dos educadores através do SIAM, a fim de contribuir e auxiliar esses profissionais para que essas oportunidades de aprendizagens que envolvem práticas sociais com a escrita sejam promovidas. Brandão e De Sousa Rosa (2021), afirma que

Acreditar na escrita dos e com os pequenos implica partir de uma compreensão positiva de criança, entendendo-a como sujeito potente, de fala e de ação, que interage com a cultura, interpretando-a e recriando-a através de sua maneira de ver o mundo, com elementos específicos de seu universo, da infância, ou das infâncias situadas em diferentes tempos e espaços. (Brandão e De Sousa Rosa, 2021, p.41).

Com base nessa concepção de criança, acreditando que a linguagem escrita é um direito das crianças de 4 e 5 anos e com essa visão positiva de infância, a partir do segundo semestre de 2021, iniciaram-se diversos webinários voltados para a alfabetização devido à pandemia da COVID-19 em que uma das recomendações da Organização Mundial da Saúde era evitar lugares aglomerados e/ou fechados. Em 2022, além da formação continuada para os professores, o município implementou o DCEI, elaborado em 2020, juntamente com o documento de Planejamento da Ação Educativa e Pedagógica, que posteriormente integrou o material "Documentação, Planejamento e Avaliação na Educação Infantil da SME". No ano de 2023, o Programa Alfabetização em Foco estabeleceu, para a primeira etapa da educação básica, uma formação destinada a ampliar a participação das crianças nas culturas orais e escritas. Contudo, o curso "Culturas orais e do escrito: ampliando repertório" foi concluído com cinco encontros no primeiro semestre nos CMEIs e teve seu início no segundo semestre com apenas um encontro nas escolas que atendem crianças pequenas, porém não foi concluído.

Em 2024, a formação para CMEIs e escolas começou com o curso "Práticas de oralidade, leitura e escrita no planejamento da Educação Infantil". Além da formação contínua, desde o segundo semestre de 2023, os professores da Educação Infantil passaram a preencher uma planilha intitulada "Acompanhamento das Ações Educativas e Pedagógicas: Oralidade, Leitura e Escrita", que realiza um diagnóstico bimestral da qualidade das atividades propostas, com base no planejamento educativo e pedagógico. Essa planilha registra as atividades permanentes de ampliação de repertório e as atividades de investigação/diversificadas para os agrupamentos de 4 e 5 anos em todo o território goiano.

Nesse sentido, a investigação e análise da experiência educacional em Goiânia proporcionam uma compreensão valiosa sobre como a interseção entre a cultura escrita na Educação Infantil, o desenvolvimento regional e as políticas públicas podem impactar o crescimento econômico e social da região. Visto que, essas práticas pedagógicas não apenas promovem a habilidade de escrita, mas também estimulam o desenvolvimento de competências sociais e críticas nas crianças, preparando-as para se tornarem participantes ativas e conscientes na construção de suas comunidades.

3.1 DISCUSSÃO RELACIONA A LINGUAGEM ESCRITA: ALFABETIZAR OU NÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Política Nacional de Alfabetização (PNA), vigente desde 2019, foi estabelecida pelo decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, incorporando a pré-escola em sua diretriz. Conforme descrito no próprio documento, a PNA tem como objetivo implementar

[...] programas e ações voltados à promoção da alfabetização baseada em evidências científicas, com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização no território nacional e de combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da educação básica e da educação não formal (Brasil, 2018, p. 01).

A alfabetização, nesse sentido, não se limita apenas ao reconhecimento das letras e sua associação com sons, mas abrange também a compreensão do que é lido e a produção de textos coerentes, garantindo que o aprendiz seja capaz de interpretar, criticar e produzir conhecimento de maneira independente. O decreto define alfabetização como o "ensino das habilidades de leitura e escrita dentro de um sistema alfabético, com o objetivo de que o aprendiz desenvolva a capacidade de ler e escrever palavras e textos de forma autônoma e com compreensão" (Brasil, 2018, p. 01).

No entanto, durante algumas décadas, a discussão em torno do ensino e da aprendizagem da língua escrita na Educação Infantil esteve centrada na questão: “deve-se alfabetizar ou não na pré-escola?”. Dentro das instituições de Educação Infantil, essa controvérsia resultou, por um lado, em práticas pedagógicas que afastavam as crianças da linguagem escrita e, por outro, em abordagens que apenas incentivavam a sonorização de letras, a repetição de sílabas ou a cópia de letras, sílabas e palavras, sem considerar seus significados e contextos. Brandão e De Sousa Rosa (2021) pontua que ao reconhecer que o processo de alfabetização inicia na Educação Infantil, é comum cair em dois extremos: de um lado, acreditar que com crianças pequenas só se pode trabalhar com a leitura e escrita de letras isoladas; e, de outro, considerar que a literatura infantil, por si só, é suficiente para criar uma atmosfera lúdica e prazerosa que introduza a linguagem escrita na vida das crianças.

Hoje, essa controvérsia começa a ser superada, reconhecendo-se que é

responsabilidade das instituições educativas garantir o direito da criança de interagir com a cultura letrada e participar dela desde a mais tenra idade. De acordo com DCEI/2020,

É preciso ressaltar que não se trata de alfabetizar as crianças na Educação Infantil, com a apresentação do código alfabético como conteúdo a ser adquirido por elas e trabalhado em atividades de repetição e junção de letras. E sim, que elas participem como produtoras de cultura, de diferentes práticas sociais, em que a escrita seja utilizada e significada para que compreendam sua função social e sejam capazes de reconhecer toda a amplitude desse signo cultural. (Goiânia, 2020, p. 113).

Nessa conjuntura, a alfabetização precisa envolver as crianças em contextos reais de uso da escrita, nos quais elas possam participar ativamente. Isso significa que as práticas pedagógicas devem permitir que as crianças compreendam o propósito social da escrita, percebendo-a como uma ferramenta de comunicação, expressão e participação em diversas práticas sociais. Assim, a alfabetização não se limita ao domínio técnico das letras, mas à capacidade de utilizar a escrita de forma funcional e significativa em sua vida cotidiana. Segundo Brandão e De Sousa Rosa (2021),

A Educação Infantil pode e deve potencializar as interações das crianças com a linguagem escrita, assim como as outras linguagens, constituindo-se um ambiente respeitoso às culturas infantis e às singularidades de cada criança e dos diferentes contextos em que as infâncias se revelam. Isso significa construir tempos e espaços ricos de possibilidades em leitura e escrita, não só escutando as crianças, buscando compreender suas experiências dentro e fora da escola, e dialogando com suas curiosidades, mas também apresentando situações diversificadas e desafiadoras tanto em contextos significativos quanto em situações de aprendizagem compartilhada entre o grupo de crianças e os educadores. (Brandão e De Sousa Rosa, 2021, p. 42).

Esse enfoque promove uma alfabetização mais rica, onde as crianças aprendem não apenas a decodificar palavras, mas também a compreender e utilizar a escrita em contextos reais, sendo capazes de reconhecer seu valor cultural e social. Nesse contexto,

Brandão e Leal (2011) propõem uma abordagem intermediária, que não se alinha nem à antecipação nem à negligência do ensino da linguagem escrita na Educação Infantil. Elas sugerem um "ler e escrever com significado", defendido por vários estudiosos. Essa abordagem não se resume a oferecer exercícios linguísticos descontextualizados, mas sim a proporcionar às crianças oportunidades de participar de situações reais de leitura e produção de textos. Ao vivenciarem práticas letradas em que o material escrito está presente, as crianças podem aprender sobre o uso e as funções da escrita, desenvolvendo suas habilidades de maneira significativa e contextualizada. Assim, o processo de alfabetização se torna mais integrador e formativo, preparando as crianças para interagir com o mundo letrado de maneira mais crítica e autônoma desde cedo.

3.2 METODOLOGIAS FUNDAMENTADAS NAS NOÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Além da controvérsia entre alfabetizar ou não na Educação Infantil, outro dilema relacionado as práticas docentes e aos debates acadêmicos relacionados ao ensino da língua escrita para crianças pequenas é a dicotomia entre alfabetização e letramento. Segundo Brandão (2021), “não raro a alfabetização e o letramento são tomados como se fossem um par de opostos.” No entanto, ainda de acordo com essa autora,

É possível ter objetivos e propor atividades nos eixos de letramento e da alfabetização que respeitem os interesses das crianças e seus direitos de aprender, de brincar e de interagir, tal como proposto nas DCNEI (Brasil, 2009; 2010) e reafirmado na BNCC (Brasil, 2018). (Brandão, p.19-20, 2021).

As atividades nos eixos de letramento e da alfabetização estão profundamente conectadas e se complementam. Para Paulo Freire (2011), a alfabetização não é apenas um jogo de palavras; é a consciência crítica da cultura, a reconstrução reflexiva do mundo humano e a abertura de novos horizontes. Alfabetizar, portanto, é toda uma pedagogia: aprender a ler é aprender a dizer a própria palavra.

Alfabetização, portanto, é o processo no qual a criança não apenas aprende a ler e escrever, mas também compreende o significado da leitura e da escrita. Nessa fase, a criança decodifica, interpreta e utiliza as informações de forma construtiva. Kramer (1986) complementa essa visão ao afirmar que a alfabetização "vai além da capacidade de ler e escrever, envolvendo o desenvolvimento da compreensão e expressão da linguagem."

Já o conceito de letramento surgiu em resposta a uma nova realidade social, em que o desenvolvimento de habilidades para ler e escrever no contexto das práticas sociais se tornou essencial. Segundo Baltar, Cerutti-Rizzatti, Zandomenigo (2011) "Letramento é o processo permanente de empoderamento social pelo qual passam os indivíduos ao participarem de práticas e eventos (atividades e ações de linguagem), no âmbito da cultura escrita, em diferentes esferas da sociedade". Portanto, o letramento está relacionado não apenas à habilidade de ler e escrever textos, mas também à capacidade de interpretá-los, compreendê-los e analisá-los de forma crítica. Magda Soares, professora e pesquisadora em Educação, oferece uma definição esclarecedora: "Letramento é o efeito do processo de ensinar e aprender a ler e escrever, representando o estado ou condição alcançado por um indivíduo ou grupo social ao se apropriar da escrita". (Soares, 1999).

De acordo com os estudos de Brandão (2021), as autoras Brandão (2009) e Brandão e Leal (2010, 2013) têm defendido que,

A ausência da discussão sobre o tema da alfabetização na Educação Infantil acaba por alimentar práticas vazias de significado [...] assim, sem oportunidades de reflexão coletiva e sem orientações claras sobre quais caminhos seguir, as professoras vão fazendo o que acreditam ser o mais correto, por vezes seguindo o que os livros didáticos ou materiais estruturados propõem, ou repetindo o modelo de alfabetização vivido por elas em seu processo de escolarização. (Brandão, 2021 p. 21).

Conforme destaca Molinari (apud Kaufman, 2000), a alfabetização pode ser iniciada desde muito cedo, quando as crianças começam a compreender a leitura e a escrita, e a Educação Infantil deve, portanto, assumir esse compromisso alfabetizador. No entanto, ele não deve ser confundido com a expectativa de que as crianças dominem plenamente o sistema alfabético ao final dessa etapa. O foco deve estar em trabalhar os

conteúdos de forma sistemática, com continuidade e clareza de objetivos, sem estabelecer metas rígidas de produção alfabética ou progressos baseados em idade ou séries.

O compromisso alfabetizador assegura que as práticas de leitura e escrita sejam sistematizadas nas rotinas das crianças para que elas possam com a mediação do professor produzir e ler por si mesmas. Afinal, “qual é a única maneira de permitir a alguém – criança ou adulto – que aprenda algo a respeito de certo objeto de conhecimento? Permitir-lhe que entre em contato, que interaja com esse objeto.” (Ferreiro, 2001, p. 38).

Desde os estudos sobre a aquisição da língua escrita, desenvolvidos durante a década de 1980 por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (2001), o processo de alfabetização passou a ser compreendido de forma mais ampla, dada a consideração de que as crianças elaboram e reelaboram hipóteses a respeito do funcionamento da língua escrita desde seus primeiros contatos com esse sistema de representação. Atrelado a isso, passou-se à compreensão de que, com um trabalho fundamentado no estudo do texto, amplia-se o domínio restrito do código para o domínio amplo e o uso efetivo da língua em âmbito social, cultural, político, econômico, cognitivo, linguístico, o que compreende os processos de letramento.

Portanto, a questão não é optar entre alfabetizar ou letrar, mas sim integrar ambos os processos, alfabetizando e letrando simultaneamente. Não se deve tratar esses processos como etapas sequenciais, onde o letramento seria uma preparação para a alfabetização, ou a alfabetização uma pré-condição para o letramento. Ao contrário, os dois devem ocorrer de maneira integrada e complementar, contribuindo juntos para o desenvolvimento pleno das habilidades de leitura e escrita. A ausência de discussão, a falta de orientação clara e espaços de reflexão fazem com que muitas professoras reproduzam modelos tradicionais ou sigam materiais prontos, que nem sempre atendem às necessidades das crianças. Nesse contexto, vejamos algumas ações pedagógicas relacionadas ao processo de apropriação da língua escrita de acordo com os cinco blocos de atividades recomendados por Brandão e Leal (2010) que integram os eixos do letramento e da alfabetização, entendendo-os como partes complementares:

a) atividades que promovam práticas de leitura e escrita significativas e semelhantes às vivências no contexto escolar:

- **Escrita de Listas:** Proponha que as crianças criem listas, como de compras ou de materiais necessários para uma atividade ou um projeto escolar, usando desenhos, letras iniciais ou palavras simples, dependendo do nível de alfabetização.
- **Cantinho da Escrita:** Crie um espaço com diferentes tipos de papéis, lápis, canetas e livros, onde as crianças possam desenhar, "escrever" cartas ou pequenas histórias, incentivando a escrita espontânea.
- **Diário de Sala:** Registre com as crianças os acontecimentos do dia em um "diário coletivo", onde elas possam contribuir com desenhos, palavras ou frases, reforçando a escrita em contextos reais.
- **Correspondência Escolar:** Promova trocas de cartas ou bilhetes entre as crianças ou com outras turmas da escola. Isso permite que elas vejam a escrita como meio de comunicação autêntico.

b) atividades que promovam a escrita e a leitura pelas próprias crianças:

- **Desenho com Legenda:** Peça para que as crianças desenhem algo de sua escolha e depois escrevam uma legenda ou uma pequena frase explicando o que desenharam.
- **Cartaz Coletivo:** Organize um cartaz temático (como "Os Animais" ou "Nossas Comidas Preferidas") onde as crianças colaborem escrevendo palavras ou frases simples, criando um mural para a sala de aula.
- **Livro de História Criada pela Turma:** Comece uma história coletiva e peça para que cada criança continue o enredo escrevendo palavras, frases ou desenhando.
- **Escrever Nomes e Palavras Conhecidas:** Incentive as crianças a escreverem seus nomes, o nome dos colegas, objetos de sala, e palavras que já estão acostumadas a ouvir, proporcionando materiais como cartões de palavras para consulta.

c) atividades e jogos que estimulam a análise fonológica de palavras com e sem correspondências de escrita;

- **Jogo de Rimas**

Objetivo: Identificar sons semelhantes no final das palavras.

Como jogar: Apresente um conjunto de palavras e peça às crianças que identifiquem quais delas rimam. Pode ser feito oralmente ou com imagens e palavras. Exemplo:

gato, rato, sapato. Pode-se trabalhar apenas com os sons (oralmente) ou mostrar a escrita das palavras.

- **Quebra-cabeça de Sílabas**

Objetivo: Desmontar e montar palavras com base nas sílabas.

Como jogar: Apresente palavras divididas em sílabas, e peça às crianças que as unam para formar palavras completas. Exemplo: "ma" + "cá" = "macaco".

- **Bingo de Sons**

Objetivo: Identificar sons específicos dentro das palavras.

Como jogar: Cada criança recebe uma cartela com imagens ou palavras, e o educador fala um som específico (como o som inicial "s"). A criança que tiver uma palavra ou imagem que contenha o som, marca na cartela. Exemplo: "sol", "sapato".

- **Jogo de Substituição de Sons**

Objetivo: Explorar como a mudança de um som altera a palavra.

Como jogar: Diga uma palavra simples e peça para as crianças trocarem o som inicial, final ou médio para formar uma nova palavra. Exemplo: "troque o 'p' de 'pato' por 'r'". Resultado: "rato".

- **Sílabas Batucadas**

Objetivo: Identificar o número de sílabas em palavras.

Como jogar: As crianças batem palmas ou tocam instrumentos enquanto falam uma palavra, separando cada sílaba com uma batida. Exemplo: "ca-dei-ra" (3 batidas).

- **Dominó de Sons**

Objetivo: Combinar palavras com base nos sons das sílabas iniciais ou finais.

Como jogar: Em vez de números, o dominó terá sílabas ou imagens

d) Atividades e jogos que estimulam a identificação e a escrita de letras, e o reconhecimento global de certas palavras;

- **Caça às Letras**

Objetivo: Identificar letras em diferentes contextos.

Como fazer: Espalhe cartões com letras pela sala. As crianças devem encontrar e coletar os cartões correspondentes a uma letra específica que você disser.

- **Letramento com Areia**

Objetivo: Trabalhar a escrita das letras de forma sensorial.

Como fazer: Use areia para que as crianças formem as letras com os dedos. Isso ajuda na memorização e na familiarização com a forma das letras.

- **Jogos para Reconhecimento Global de Palavras**

Jogo da Memória de Palavras

Objetivo: Reconhecer palavras com identificação visual.

Como jogar: Crie cartões com palavras e suas respectivas imagens. As crianças devem encontrar os pares correspondentes, ajudando a associar as palavras às imagens.

- **Palavras na Caixa**

Objetivo: Estimular o reconhecimento global de palavras.

Como jogar: Coloque objetos ou imagens dentro de uma caixa e, a cada vez que uma criança retira um item, ela deve encontrar e mostrar a palavra correspondente em um cartaz ou cartão.

e) atividades e jogos que estimulam a discriminação perceptual e a coordenação visomotora;

- **Busca de Letras e Palavras**

Objetivo: Trabalhar a identificação de letras em um texto.

Como jogar: Crie uma folha com várias palavras ou letras e peça para as crianças circularem ou sublinharem letras específicas. Isso ajuda na discriminação visual e no reconhecimento de palavras.

- **Jogo das Palavras Misturadas**

Objetivo: Desenvolver a percepção visual de letras e palavras.

Como jogar: Escreva palavras em cartões, mas embaralhe as letras de cada palavra. As crianças devem identificar e reescrever as palavras corretamente, estimulando a discriminação das letras.

- **Jogo do Alfabeto com Movimento**

Objetivo: Integrar movimento e escrita.

Como jogar: Espalhe letras do alfabeto em cartões pelo chão. Quando você chama uma letra, as crianças devem correr até ela, pegar e escrever uma palavra que comece com essa letra em um caderno.

Portanto, a proposta de alfabetizar letrando na Educação Infantil apresenta o desafio de refletir sobre a tríade ler, escrever e brincar. Através da leitura que as crianças possuem seu primeiros contato com língua escrita ao procurarem atribuir sentido às escritas ao seu redor. Portanto a interação das crianças com os livros e materiais escritos precisa ser assegurada no ambiente escolar. De acordo com Luize (2016),

A presença de textos de divulgação científica, manuais de brincadeiras, de culinária, enfim, todos os textos que assegurem às crianças “o poder de participar da tradição escrita da ciência, da filosofia e da literatura”, precisa ser contemplada. Também é preciso garantir na rotina da Educação Infantil momentos em que as crianças possam interagir com esse acervo, individualmente ou na companhia de colegas. Além, é claro, de garantir a possibilidade de acessar essa diversidade de materiais escritos sempre que se faz necessário resolver um propósito leitor: eleger uma receita a ser preparada ou mesmo um jogo para o momento da brincadeira; realizar uma pesquisa para

responder a uma dúvida científica; procurar o significado de uma palavra no dicionário etc. (Luize, 2016, p. 27).

Ainda de acordo com a autora uma das principais tarefas da Educação Infantil é proporcionar às crianças oportunidades para que compreendam as diversas finalidades da escrita, como informar, instruir, comunicar ou apreciar. Nesse processo, é fundamental que elas tenham contato com textos que circulam socialmente e que atendam a esses propósitos. Ao interagirem com esses materiais, além de entenderem suas funções, as crianças também refletem sobre as características das marcas gráficas, observando suas semelhanças e diferenças. Portanto, além das ações já exemplificadas, a escrita pode fazer parte das ações educativas e pedagógicas em situações que as crianças:

- Preencham semanalmente, com mediação, listas de presença com o nome da criança, palavra estável e imutável da leitura e da escrita;
- Escrevam nomes de palavras significativas;
- (Re)pensem suas hipóteses em direção a compreensão do princípio alfabético;
- Escrevam espontaneamente com associação da exploração ativa de materiais, como revistas, jornais, e-mails, livros de histórias
- Produza textos coletivos (agenda, bilhetes, convites, cartões de aniversário);
- Tenham acesso a organização de espaços lúdicos diversificados que privilegiem brincadeiras de faz de conta e que convidem as crianças a realizarem escritas espontâneas para que elas vivenciem e representem papéis sociais nas brincadeiras, como a reprodução do cenário de um banco, de uma lanchonete e de um consultório médico.

Alfabetizar letrando é um processo fundamental que vai além do simples ensino da leitura e da escrita; trata-se de promover uma compreensão profunda da língua e de seu uso em contextos sociais variados. Ao integrar a alfabetização e o letramento, os educadores ajudam as crianças a desenvolverem não apenas habilidades técnicas, mas também a capacidade de interpretar e produzir textos de forma crítica e significativa. Planejamento e a prática docente para promoção da cultura escrita. Dessa forma, a prática de alfabetizar letrando é essencial para formar indivíduos preparados para os desafios do mundo contemporâneo, aptos a se engajar de maneira consciente e ativa na sociedade. Luize (2016) pontua que é fundamental que o professor compreenda como

seus alunos aprendem, formulam e ajustam hipóteses, em um processo dinâmico de construção de conhecimento. Para isso, o docente precisa se apropriar dos conhecimentos científicos e didáticos disponíveis, recorrendo a estudos de autores como Ferreiro e Teberosky (1999), Ferreiro (1991, 2002) e Kaufman (2000, 2009). Quanto mais o professor dominar esses conhecimentos sobre a aprendizagem da língua escrita, mais eficaz será sua intervenção, criando oportunidades significativas de interação das crianças com o universo da escrita.

3.3 Papel do educador e a promoção da escrita

A Educação Infantil é a primeira etapa da escolarização, onde os primeiros contatos com as várias linguagens ocorrem de maneira adequada à faixa etária, sem deixar de lado as aprendizagens socioculturais que devem ser promovidas de maneira contínua e integrada. De acordo com Freire (1996, p.77), “toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um, que ensinando, aprende, outro, que aprendendo ensina”. Portanto, o educador atua como mediador no processo de alfabetização e letramento, promovendo o uso da escrita de forma funcional, crítica e criativa.

Filipouki (2006) destaca a importância de o professor refletir sobre sua prática e suas ações em sala de aula.

Somente por meio de uma intervenção crítica sobre as questões discutidas acerca da sua formação, da reflexão sobre o seu fazer, o professor reconhecerá a importância de intervir a partir da consideração das diferenças, para uma escola constituída de diversidade a respeito dos usos da leitura e da escrita, apresentando oportunidades em que todos possam aprender. (Filipouki, 2006, p. 163).

Há perspectivas que enxergam o brincar e o aprender como ações interligadas durante a infância, permitindo superar a falsa dicotomia entre ler, escrever e brincar nessa etapa educativa. Segundo Baptista (2022, p. 10), “o direito de ter acesso ao mundo da linguagem escrita não pode descuidar do direito de ser criança – e há muitas maneiras de se respeitarem as duas coisas”. Esse processo deve ser cuidadoso e

contextualizado, respeitando as diferentes etapas de aprendizagem das crianças, para que elas possam adquirir habilidades de leitura e escrita de maneira significativa.

Além disso, o educador deve criar oportunidades constantes para que os alunos leiam e escrevam, estimulando essas práticas de forma diversificada. Para Bissoli (2009), “ a ele cabe oferecer apoios e desafios adequados nos momentos em que as crianças interagem com a escrita e a leitura.” Isso inclui o contato com diferentes gêneros textuais, como narrativas, textos informativos, artigos de opinião, manuais, entre outros. Essa exposição à diversidade textual amplia a compreensão das crianças sobre as diferentes funções da escrita e os ajuda a desenvolver a capacidade de adaptação ao uso da língua em diferentes contextos.

Outro aspecto importante é o incentivo à produção de textos. O educador deve motivar as crianças a expressarem suas ideias por meio da escrita, seja para contar histórias, argumentar, descrever ou explicar conceitos. A prática constante da escrita, aliada ao feedback contínuo e cuidadoso por parte do professor, permite que elas aprimorem suas habilidades, ajustando aspectos como clareza, coerência e adequação aos diferentes gêneros textuais.

No entanto, promover a língua escrita vai além do domínio técnico. O educador precisa ajudar as crianças a se tornarem leitores e escritores críticos, capazes de interpretar textos de maneira reflexiva, percebendo suas intenções e os efeitos que produzem na sociedade. Isso faz parte do conceito de letramento, que abrange o uso da leitura e da escrita como ferramentas de participação social.

No mundo atual, as tecnologias digitais oferecem novas possibilidades para o ensino da escrita. Redes sociais e outras plataformas digitais podem ser usadas para que as crianças pratiquem a escrita em contextos reais e compreendam a importância da comunicação escrita no ambiente virtual.

Em resumo, o papel do educador na promoção da língua escrita envolve não apenas ensinar a ler e a escrever, mas também proporcionar as crianças as ferramentas necessárias para que as crianças usem a língua escrita de forma crítica, criativa e eficaz em diferentes situações da vida. Cabe a ele exercer sua função como mediador no processo de ensino e aprendizagem, planejando ações que sejam significativas e contextualizadas, oferecendo intervenções que permitam a elas progredirem de acordo com suas potencialidades. As crianças são vistas como sujeitos socioculturais e históricos, em constante e contínuo desenvolvimento e aprendizagem. Pensar o trabalho pedagógico com uma abordagem cultural é fundamental para incluir a linguagem escrita

na Educação Infantil desde o início da inserção das crianças no sistema educacional, de forma similar ao que ocorre fora da escola, em sua interação com a cultura.

3.4 OS ESPAÇOS EDUCATIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA INSERÇÃO DAS CRIANÇAS PEQUENAS NO UNIVERSO DA CULTURA DO ESCRITO

O contato com a escrita durante a Educação Infantil desempenha uma função fundamental para inserção das crianças pequenas no mundo letrado, pois possibilitar que elas tenham acesso a essa cultura pode influenciar significativamente o seu desenvolvimento e, como consequência, contribuir para um processo de aquisição da língua escrita mais fluido e natural.

[...] O papel da escola, e mais particularmente o da escola maternal, não é esperar o advento de um estado de maturação compatível com essa ou aquela categoria de competência comportamental, mas suscitar essa maturação sem qualquer 'pressão pedagógica', para que a criança desenvolva bem e o mais cedo possível todas suas potencialidades. Desde que mergulhada em um meio rico em estímulos de linguagem, orais e escritos, e sob a orientação da mediação metódica de um adulto incitando-a a desdobrar todas suas faculdades de adaptação, não haverá obstáculos para que a criança domine, antes dos seis anos, os instrumentos de base da comunicação tanto oral quanto escrita (Gaté 2001, p.49).

Quando se sugere que as instituições de Educação Infantil sejam ambientes para a criação de culturas infantis, para o desenvolvimento de conhecimentos através da interação e para a inserção das crianças nas práticas sociais e linguagens de sua cultura, o modelo tradicional de escola, amplamente adotado e historicamente enraizado na maioria das práticas escolares, representa um obstáculo para a implementação de uma nova abordagem educacional. Pensar a cultura escrita é pensar também no currículo, pois a criança pode articular os conhecimento que ela traz da sua vida fora dos ambientes institucionalizados com as experiências promovidas dentro desses espaços educativos, pedagogicamente organizadas para que elas entendam o significado da cultura escrita na vida da sociedade.

[...] podemos afirmar sem qualquer temor que a tarefa da escola e do professor não é ensinar (no sentido de mostrar transmitir ou transferir informação), mas facilitar a aprendizagem, gerar as condições e o ambiente para que os alunos aprendam automaticamente, sendo impropriedade e ineficaz orientar o trabalho para a reprodução mecânica de modelos externos. A consideração das ideias e das experiências adquiridas pelos alunos sobre a linguagem escrita, o oferecimento de uma base cultural rica e estimulante em situações e em experiências vitais, a exploração autônoma do código escrito, o estímulo ao uso funcional de estratégias facilitadoras podem ser boas bases para incentivar a aproximação autônoma progressiva e a construção dos alicerces práticos para a leitura e a escrita (Pérez; García, 2001, p.23).

Nota-se, portanto, um compromisso do município de Goiânia com a promoção da cultura do escrito com e para crianças ao final da Educação Infantil. A escola deve criar oportunidades que favoreçam a continuidade do processo de aquisição da linguagem escrita, proporcionando um ambiente educativo que estimule as crianças a expandirem os conhecimentos que já adquiriram ao longo de suas vidas. É responsabilidade da instituição escolar promover o avanço no uso da língua escrita, envolvendo as crianças em práticas sociais de escrita dentro de um ambiente lúdico, em vez de se limitar a métodos tradicionais e monótonos como cópias descontextualizadas, com o objetivo de tornar a escrita um elemento socialmente relevante e atraente. Visto que,

Educar e cuidar são objetivos da educação infantil, assim colocados para dar ênfase na centralidade da criança e na sua especificidade em relação ao ensino escolar. O que não quer dizer que a creche e a pré-escola também não tenham o objetivo, como a escola, de reproduzir e coagir, e de transformar e libertar e, como toda educação, tem sempre o objetivo de cuidar. Também não quer dizer que a educação nessas instituições não tenha conteúdo, seja espontaneísta, só porque nelas não se trabalha com conteúdos escolares e o professor não ministra as disciplinas escolares formais: o professor é um professor de crianças. (Faria, 2005, p.1021).

Para que as crianças adquiram o entendimento da escrita, é necessário que estejam inseridas em contextos significativos. No entanto, cabe à escola criar situações que incentivem a aprendizagem, permitindo que o desenvolvimento ocorra de forma

natural e espontânea.

[...] As crianças também enfrentam dificuldades conceituais, as quais são gradativamente vencidas mediante uma ação dirigida no sentido de compreender essa forma de comunicação. Ao agir sobre a escrita, reelaborando as informações colhidas, pouco a pouco elas podem compreender seu processo de construção. Suas regras, seu valor. Enfim, através de um esforço pessoal de entendimento, elas descobrem de que maneira a escrita funciona (Seber, 2009, p.198).

Segundo Sanchez (2004), nota-se que, desde cedo, a maioria das crianças interagem com diversos objetos escritos que contribuem o desenvolvimento intelectual proporcionando a aprendizagem. Contudo, elas não se comportam de maneira passiva durante essas ocasiões, pois está em busca constantemente de novos conhecimentos. Não se pode entender que através de cópia, da memorização e de reprodução, proporcionará novas aprendizagens, mas compreender a necessidade de oferecer novos estímulos que permitam o desenvolvimento da linguagem escrita desde a Educação Infantil, favorecendo oportunidades iguais de aprendizagem para todos. Dessa forma, o papel da pré-escola é o de proporcionar experiências significativas com os textos de uso social, que circulam na sociedade, tais como momentos de fruição com a literatura, que utilizamos as listas do que pretendemos fazer ou com os nomes das crianças, preparamos receitas, buscamos informações na internet ou dicionário. Ao apresentar e registrar as ideias e expressões das crianças, os professores já inserirão essas crianças na cultura da escrita.

3.5 AVALIAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL E DO IMPACTO DA CULTURA DO ESCRITO NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM GOIÂNIA

O aumento nos índices de alfabetização em Goiás, conforme apontado pelo MEC em 2024 na reunião do Compromisso Nacional da Criança Alfabetizada, foi um resultado significativo do Programa AlfaMais Goiás, iniciado em 2021. Esse programa se destacou por priorizar a alfabetização de estudantes até o 2º ano do Ensino Fundamental, alcançando um salto notável no percentual de estudantes alfabetizados: de 39% em 2021 para 67% em 2023.

De acordo com o governador, o sucesso do AlfaMais Goiás está diretamente relacionado a investimentos em capacitação de professores, fornecimento de materiais didáticos adequados e acompanhamento pedagógico intensivo. Além disso, o programa contou com apoio de políticas públicas focadas em uma alfabetização mais efetiva e contínua, envolvendo tanto o governo quanto as escolas e comunidades.

O resultado desse esforço também é visível no fato de que Goiânia é hoje a terceira capital mais alfabetizada do Brasil, ficando atrás apenas de Fortaleza (CE) e Curitiba (PR). Isso reforça o compromisso do município goiano com a educação básica e a melhoria dos índices de alfabetização, alinhado às metas nacionais de qualidade no ensino fundamental.

Em 2021, com uma nota de 5,9 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a educação municipal de Goiânia ocupava o quarto lugar no ranking nacional. No entanto, graças aos esforços contínuos para melhorar a qualidade do ensino essa nota subiu para 6,5 em 2023, o que fez com que Goiânia conquistasse o 1º lugar no IDEB para os anos iniciais de formação.

Essa ênfase em resultados mensuráveis pode gerar uma aprendizagem superficial, tornando os indivíduos mais suscetíveis à influência da indústria cultural, que se aproveita dessa fragilidade para expandir seus lucros, perpetuando, dessa forma, ciclos de alienação social e educacional. Portanto, o Programa AlfaMais, ao priorizar avaliações padronizadas e um rígido alinhamento de currículos e materiais, pode resultar em uma formação limitada, voltada exclusivamente para o alcance de metas imediatas.

O ensino deve ir além da busca por metas imediatas e resultados rápidos. Ao priorizar apenas o cumprimento de objetivos quantitativos, corre-se o risco de limitar a compreensão das crianças. É necessário adotar práticas que favorecem a reflexão e a aplicação do conhecimento. A formação contínua dos educadores também é essencial para garantir um ensino mais consistente e eficaz, preparando os professores para ir além das metas de curto prazo e promover uma aprendizagem significativa.

Embora ainda sejam necessárias novas pesquisas voltadas para a Educação Infantil para averiguar efetivamente a qualidade da educação nessa primeira etapa da educação e o impacto das ações do Programa AlfaMais Goiás, espera-se que, com o compromisso dos profissionais da educação básica e com oportunidades de aprendizagem focadas na leitura e na escrita, cada vez mais crianças sejam alfabetizadas na idade prevista. A educação com qualidade socialmente referenciada almeja garantir

que elas adquiram autonomia em seu processo de leitura e escrita e que possam participar ativamente do ambiente social, cultural e educacional.

3.6 CONTRIBUIÇÕES DA CULTURA DO ESCRITO NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DAS CRIANÇAS E PARA O DESENVOLVIMENTO REGIONAL

O desenvolvimento de uma região é um processo complexo e multifacetado, que envolve várias dimensões interligadas, como o acesso a serviços essenciais de saúde, educação, segurança, habitação e mobilidade (Santos, 2017). De acordo com Boisier (1996), o desenvolvimento regional pode ser compreendido como um processo de transformação sustentável, com o objetivo de promover tanto o progresso da região em si quanto o bem-estar dos indivíduos que nela habitam. Esse progresso é moldado por uma combinação de fatores internos e externos, que interagem e influenciam o curso desse desenvolvimento.

Portanto, a cultura do escrito na Educação Infantil desempenha um papel fundamental tanto no desenvolvimento integral das crianças quanto no progresso regional, visto que vivemos em uma sociedade grafocêntrica. Segundo Batista et al (2007), nesse caso a escrita está profundamente integrada às mais variadas atividades do cotidiano: muros, outdoors, camisetas, papéis, cartões, livros de diferentes tamanhos, entre outros. O que torna a escrita parte essencial da vida diária e das interações sociais.

Ao serem expostas ao mundo das palavras, livros e textos, as crianças começam a desenvolver importantes habilidades cognitivas, linguísticas e sociais. Assim, o contato com a leitura e a escrita desde cedo estimula o pensamento crítico, a capacidade de expressão e a criatividade. Além disso, favorece a ampliação do vocabulário, da compreensão de mundo e a formação de autonomia, preparando as crianças para interagir e participar ativamente do ambiente social e educacional. Baptista (2022) declara que:

Desde que nascem, as crianças estão imersas em uma cultura específica e, ao longo do seu processo de desenvolvimento, vão criando estratégias para descrever o mundo, compreendê-lo e com ele interagir. A linguagem escrita, que nas sociedades contemporâneas

influencia e, muitas vezes, determina as estruturas urbanas, as formas de interlocução, de expressão da cultura, é um dos elementos com os quais as crianças interagem, buscando dele se apropriar para melhor compreender o mundo e com ele se relacionar. (Baptista, 2022, p. 2)

Logo, o investimento na primeira infância tem sido amplamente abordado na literatura de diversas áreas de pesquisa, como economia, educação, neurociência e psicologia. A premissa é que intervenções educativas estruturadas aprimoram as habilidades e competências do capital humano das crianças em situação de vulnerabilidade, o que, por sua vez, aumenta a produtividade dos trabalhadores no futuro (Heckman, 2006). De acordo com López-Ruiz (2007, p. 183), o capital humano pode ser compreendido como "um conjunto de capacidades, destrezas e talentos que, em função do avanço do capitalismo, tornou-se valor de troca".

Nesse sentido, segundo Viana (2012), o investimento no desenvolvimento do capital humano infantil em países em desenvolvimento é amplamente reconhecido como uma estratégia eficaz para combater a pobreza, promover uma distribuição de renda mais equitativa e reduzir os índices de desemprego em uma escala macroeconômica. Assim sendo, desenvolvimento de habilidades, tais como habilidades de leitura e escrita, capacitam as crianças para uma atividade laboral futura no contexto de trabalho competitivo que regula o Estado neoliberal contemporâneo.

Pesquisas de Nores e Barnett (2010) apresentam evidências sobre os efeitos positivos das intervenções realizadas durante essa fase. De acordo com Thompson; Nelson (2021), a primeira infância é fundamental no desenvolvimento cerebral o que torna a criança mais suscetível ao aprendizado. Portanto, fomentar habilidades nessa fase gera um custo financeiro menor do que remediar a falta destas em etapas posteriores da vida (Cunha; Heckman, 2010).

Fonseca (2015), conclui que a Educação Infantil possivelmente terá efeito durante toda educação básica, além de apresentar potenciais benefícios em outras esferas de desenvolvimento, como as competências socioemocionais, que podem refletir em menor evasão e menor criminalidade no futuro. Porém a autora pondera apontando a necessidade de discussões e pesquisas de como este efeito poderia permanecer ao longo do tempo, seja pela inclusão da família para atuar ativamente no aprendizado, ou pelo contínuo aumento da qualidade das escolas em todas as etapas educacionais.

Isto posto, ao garantir que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade, a cultura do escrito também pode atuar na redução das desigualdades sociais, promovendo inclusão e equidade. De acordo com os economistas Heckman e Masterov (2006), o propósito central da infância é preparar a criança para se tornar um cidadão produtivo e empreendedor no futuro. Dessa forma, ao preparar as crianças para se tornarem leitores e escritores proficientes, a região se fortalece, criando condições para um possível progresso mais sustentável e inclusivo.

Ao longo deste capítulo, exploramos diversas práticas pedagógicas que promovem a escrita de maneira lúdica e significativa, destacando a importância de integrar a cultura do escrito ao cotidiano das crianças. Essas práticas não apenas facilitam a aprendizagem, mas também engajam os alunos em um processo ativo de descoberta e expressão.

A promoção da escrita na Educação Infantil é um processo contínuo que depende da implementação de políticas eficazes e de práticas pedagógicas bem fundamentadas. Para que as crianças tenham acesso a experiências significativas que favoreçam a escrita, é imprescindível que as políticas educacionais sejam adaptadas às realidades locais e que os educadores recebam o suporte necessário para desenvolver métodos de ensino que respeitem e atendam às necessidades dos alunos.

Assim, este capítulo não apenas complementa as discussões anteriores, mas também reforça a ideia de que a educação de qualidade é um esforço coletivo que envolve a colaboração entre educadores, gestores e a comunidade. A promoção da escrita deve ser vista como um compromisso contínuo, fundamental para o desenvolvimento das crianças e para o fortalecimento do tecido social e regional. Embora os dados apresentados até o momento apontem avanços na Educação Infantil de Goiânia, ainda há desafios a serem enfrentados. Nesse contexto, o próximo capítulo “DESAFIOS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL DE QUALIDADE SOCIAL EM GOIÂNIA” trona-se essencial para compreender o que dificulta a implementação de uma Educação Infantil de qualidade e buscar soluções eficazes para superá-los.

4 DESAFIOS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL DE QUALIDADE SOCIAL EM GOIÂNIA

A qualidade da Educação Infantil tem sido um tema amplamente debatido por pesquisadores, educadores e movimentos sociais, dentre eles destacam-se Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil; Campanha Nacional pelo Direito a Educação; Rede Nacional pela Primeira Infância; Todos pela Educação; Ação Educativa. No entanto, embora a legislação que rege a Educação Infantil no Brasil tenha avançado significativamente, ainda existem desafios cruciais relacionados a qualidade social para a implementação efetiva de políticas educacionais, além da universalização já que é direito de todas as crianças, de diferentes realidades socioeconômicas e culturais.

As políticas públicas que regem a Educação Infantil no Brasil, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE), têm como objetivo garantir o acesso e a qualidade na educação para todas as crianças. No entanto, a implementação efetiva dessas políticas enfrenta desafios cruciais, como a falta de recursos financeiros e a necessidade de formação adequada para os profissionais da educação. Esses obstáculos dificultam a universalização do acesso e a promoção de uma educação de qualidade, especialmente em contextos socioeconômicos diversos.

As abordagens teóricas que fundamentam a Educação Infantil, como a Teoria do Desenvolvimento de Piaget e a Teoria Sociocultural de Vygotsky, oferecem diretrizes valiosas para práticas pedagógicas que respeitam a individualidade e o desenvolvimento integral das crianças. No entanto, muitas vezes essas teorias não são aplicadas em sala de aula devido à resistência à mudança e à falta de formação contínua dos educadores. Essa desconexão entre teoria e prática pode resultar em uma educação que não atende adequadamente às necessidades das crianças, perpetuando desigualdades.

As práticas pedagógicas significativas, como o uso de jogos e atividades lúdicas, bem como a inclusão das famílias no processo educativo, têm se mostrado eficazes na promoção de um ambiente de aprendizagem enriquecedor. Contudo, a implementação dessas práticas enfrenta obstáculos, como a falta de infraestrutura adequada e a necessidade de valorização e capacitação dos educadores. Sem um suporte adequado, essas práticas podem não ser sustentáveis a longo prazo.

Garantir uma educação com qualidade socialmente referenciada, que respeite as particularidades dessa etapa de desenvolvimento e promova o crescimento integral da criança ainda é um desafio para Goiânia, visto que exige investimentos substanciais tanto na formação, capacitação continuada e valorização dos profissionais da educação quanto na melhoria e adequação dos espaços físicos destinados à Educação Infantil. Em seguida, será apresentada algumas reflexões sobre os desafios para a construção de uma Educação Infantil de qualidade social para o município.

4.1 FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O FNDE é responsável por uma parte significativa da execução orçamentária das ações de assistência financeira da União aos municípios, estados e Distrito Federal na Educação Básica. Este órgão financia importantes programas suplementares como o Programa Nacional de Alimentação Escolar, Programa Nacional do Livro e do Material Didático, o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar), PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola, Básico e Ações Agregadas e o PDDE Interativo. Este último foi instituído pela Portaria MEC nº 357/2022 com objetivo de elevar a qualidade da Educação Infantil e potencializar o desenvolvimento integral das crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade.

Em 2006, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, focado no Ensino Fundamental a partir do ECA 14/96, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), regulamentado pela Lei n.º 11.494/2007 e pelo Decreto n.º 6.253/200757, que amplia os fundos para toda Educação Básica. No período de 2007 a 2020 o governo federal contribuía com 10% do valor do fundo e os outros 90% são de impostos recolhidos pelo governo e município. Com o Novo Fundeb a União passará a completar com 12,5% em 2021 e aumentará gradualmente, até chegar a 23,5 em 2026. Muitos impostos são utilizados para arrecadar a renda do Fundeb, um deles é o ICMS Educacional.

Uma outra novidade com Novo Fundeb foi a implementação do Valor Aluno Ano por Resultado (VAAR), uma gratificação do Governo Federal, que pode chegar até 2,5% para os municípios que cumprirem condicionalidades de melhoria de gestão, diminuição das desigualdades, aumento da participação dos alunos em avaliações de

aprendizagem e promoção do nivelamento dos referenciais curriculares à proposta nacional. De acordo com o Tribunal de Contas dos Municípios do Estado de Goiás, 123 municípios foram considerados inaptos a receber o VAAR em 2023. Apesar de Goiânia ser a cidade mais populosa de Goiás, a capital ficou entre as cidades consideradas aptas, ao contrário de Rio Verde, Trindade e Senador Canedo. No Estado Cachoeira de Goiás preencheu o documento parcialmente, enquanto outras sequer preencheram a documentação necessária.

O fundo desempenha um papel crucial para o funcionamento das instituições públicas, pois é responsável não apenas pelo pagamento dos salários dos profissionais da educação, mas também por 63% dos recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do sistema de ensino nas redes estaduais e municipais. No entanto, o sistema de financiamento educacional no Brasil apresenta grandes desigualdades, pois a arrecadação varia significativamente entre estados e municípios, dependendo da atividade econômica local e os recursos dependem do número de matrículas.

De acordo com Barbosa (2014), a Educação Infantil no Brasil não é tratada como uma prioridade, o que se reflete na alocação inadequada de recursos financeiros destinados a essa fase educacional. Apesar do PNEca de 2014, o Custo Aluno-Qualidade Inicial e o Custo Aluno-Qualidade serem incorporados como estratégias para atingir a meta 20:

Ampliar o investimento público em Educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) do País no 5º ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% do PIB ao final do decênio (Brasil, 2016).

Dados do último relatório de monitoramento divulgado pelo INEP, mostrou que em 2023, o Brasil investiu em todas as etapas da educação básica apenas 5% do PIB, bem abaixo da meta do PNE de 2014. Esse percentual reflete a baixa prioridade atribuída à educação em geral, e particularmente à Educação Infantil.

A Conferência Nacional de Educação, em janeiro de 2024, debateu, no Eixo VI, o “Financiamento público da educação pública, com controle social e garantia das condições adequadas para a qualidade social da educação, visando à democratização do acesso e da permanência” com proposta de destinação de 10% do Produto Interno Bruto

para a educação, visto que, as metas exigem necessariamente a elevação dos recursos financeiros para que sejam atendidas.

O Programa de Autonomia Financeira da Instituição Educacional (Pafie) foi criado pela Lei Municipal nº 8183, em 17 de setembro de 2003, para definir o sistema de repasse de recursos financeiros às Instituições Educacionais Públicas Municipais. Esse repasse é feito trimestralmente e de forma direta às unidades educacionais de Educação Infantil e Educação Fundamental. A verba do Pafie provém do Tesouro Municipal, que arrecada tributos como Imposto Predial e Territorial Urbano, Imposto Sobre Serviço e ICMS. Esses recursos são utilizados para custeios rotineiros, incluindo alimentação, manutenção, investimentos em infraestrutura física e pedagógica, e aquisição de Equipamentos de Proteção Individual. Para receber os recursos, cada unidade deve elaborar um plano de aplicação. O objetivo do Pafie é proporcionar autonomia às escolas para executar gastos rotineiros sem a necessidade de licitação.

O financiamento da educação básica pública é realizado com recursos públicos, e essa informação deve ser acessível a toda a sociedade. Além disso, a administração desses recursos é monitorada pelos órgãos de controle interno e externo, com ênfase particular no controle social. No entanto, como observaram Castro e Barreto (2003, p.161-162), continuam "deficientes as informações sobre gastos públicos nos diversos segmentos educacionais".

Alocar recursos em todo o custeio de uma Educação Infantil faz-se necessário, seja para garantir espaços adequados de atendimento e materiais pedagógicos adequados, ou para a valorização e da qualificação dos profissionais da educação que trabalharam com as crianças e que devem assegurar uma práxis pedagógica que prime pela formação de sujeitos críticos, autônomos e transformadores da realidade. Entretanto, a gestão do dinheiro público e financiamento da educação deve ser eficiente, transparente e estar sujeita a mecanismos de controle, especialmente ao controle social.

4.2 A INFRAESTRUTURA NAS ESCOLAS

Creches e pré-escolas são estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos por meio de profissionais com a formação específica legalmente exigida, seja no nível superior ou médio. Isso refuta

uma função meramente assistencialista, embora mantenha a obrigação de atender às necessidades básicas de todas as crianças (Brasil, 2010, p.4). Portanto, a infraestrutura escolar desempenha um papel essencial no ambiente educacional, servindo como a base física onde ocorre o processo de aprendizagem. Além disso, influencia o desempenho dos professores e a eficácia do sistema educacional na sua totalidade.

A qualidade da Educação Infantil no Brasil é diretamente afetada pela adequação dos espaços físicos destinados às atividades pedagógicas. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, é essencial que as escolas disponham de locais amplos e bem iluminados, incluindo salas de aula, bibliotecas e laboratórios de informática, para facilitar a realização de uma variedade de atividades. Conforme o ECA, "os estabelecimentos que atendem crianças devem contar com espaços adequados e com equipamentos de segurança e higiene" (Brasil, 1990, Art. 88).

Conforme apontado por Romano e Matos (2019), diversas escolas e creches públicas ainda enfrentam problemas significativos de infraestrutura, incluindo salas de aula superlotadas, falta de espaços apropriados para brincadeiras e atividades ao ar livre, e escassez de materiais didáticos e lúdicos. Esses desafios comprometem o desenvolvimento integral das crianças e afetam negativamente a qualidade da educação.

O relatório do Tribunal de Contas do Município de GO de 2023, sobre a fiscalização in loco dos auditores nas escolas municipais no Estado de Goiás, apresenta uma realidade desafiadora principalmente em relação a infraestrutura. Segundo os organizadores da ação, Associação dos Membros dos Tribunais de Contas do Brasil, Abracom, Instituto Rui Barbosa, Conselho Nacional dos Presidentes dos Tribunais de Contas e Tribunal de Contas do Estado de São Paulo, ela teve o objetivo de garantir a qualidade da educação e o uso adequado dos recursos públicos. Conforme os dados, 84% das escolas vistoriadas têm banheiros inadequados para o uso das crianças, além problemas como vandalismo, ausência de revestimento, falta de papel higiênico, vasos sanitários quebrados, inexistência de descargas e vazamentos.

Ademais, o levantamento apontou que 76% das escolas não possuíam Auto de Vistoria do Corpo de Bombeiros no prazo da validade e que 60% das salas de aula apresentam inadequações, como mobiliário quebrado, falta e iluminação, vidros e janelas danificadas. Mostra também que 60% das escolas visitadas não possuíam bibliotecas.

De acordo com a plataforma Qedu, 100% das escolas municipais de Goiânia em 2023 apresentam energia elétrica e lixo com coleta periódica, 98% têm acesso a água

tratada, 82% possuem acessibilidade, 38% biblioteca, 44% laboratório de informática, 16% laboratório de ciências, 39% salas de leitura, 56% salas de esporte, 21% sala de atendimento especial, 100% internet e 99% possuem banda larga. No entanto, conforme o Censo Escolar de 2020, 38,6 das escolas públicas que atendem a Educação Infantil no Brasil não possuem parquinhos ou playgrounds.

A partir da inclusão da Educação Infantil como parte da Educação Básica, surgem os desafios em relação a infraestrutura para atender essas crianças e empasses para a escola atender as todas as etapas da educação básica com diferentes especificidades, como a localização dos parquinhos por causa do barulho. Muitas vezes apenas o investimento financeiro não resolve questões como o espaço para adequação. Os dados das últimas pesquisas evidenciam também condições desafiadoras para o atendimento das crianças, o que pode comprometer a qualidade do ensino oferecido. Para enfrentar e superar esses desafios, Veiga e Neves (2021) afirmam que é necessário um comprometimento dos governos com investimentos substanciais na infraestrutura das escolas de Educação Infantil. Isso inclui a construção e renovação de espaços apropriados para as atividades pedagógicas e recreativas, bem como a provisão de materiais educativos e lúdicos.

4.3 O DESAFIO DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Constituição Brasileira (1988) inclui os princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos, sobre as pessoas com deficiência garantindo a elas os direitos à liberdade, a uma vida digna, à educação, ao desenvolvimento pessoal e social e à livre participação na vida em comunidade. A LDBEN (1996) também contempla o atendimento das crianças com necessidades educacionais especiais trazendo o desafio de organizar a ação educativa e pedagógica de forma inclusiva.

A educação inclusiva pressupõe uma reestruturação do sistema educacional para garantir que todas as crianças em idade escolar tenham acesso, permaneçam e aprendam em condições adequadas. Nesse sentido, as instituições educacionais devem acolher, respeitar e valorizar as diferenças para a construção de uma sociedade justa e democrática. Além disso, implica que as instituições devem encontrar maneiras de se adaptar para atender as necessidades de todas as crianças, cumprindo assim seu papel

social. Segundo Bocchese et al. (2021), a inclusão social e a valorização da diversidade cultural são essenciais para o desenvolvimento integral dos alunos.

A inclusão de pessoas com deficiência nas instituições de ensino regular apresenta novos desafios para o sistema educacional, como proporcionar oportunidades para o desenvolvimento pleno de seu potencial, considerando suas especificidades ao pensar nos espaços, tempos, profissionais e recursos pedagógicos. Estudos recentes destacam a necessidade de reestruturar a Educação Infantil para atender adequadamente às crianças com necessidades educacionais especiais,

Um grande número de crianças com deficiência está frequentando as instituições de Educação Infantil. Esse movimento tem proporcionado uma reflexão acerca do papel e das finalidades destas instituições. Pais e profissionais começam a se dar conta de que a convivência entre crianças com e sem deficiência é mutuamente benéfica. Ganham as crianças com deficiência na medida que convivem num ambiente desafiador, rico em experiências e relações que as incentivam a pensar, e ganham as outras por terem oportunidade de aprender e conviver com as diferenças, vivenciar novas situações, construir conhecimentos, e inclusive de conviver com outras formas de comunicação, tais como Libras e Braille, além de se familiarizarem com novos recursos como a tecnologia assistiva e a comunicação alternativa e aumentativa. (Goiânia, 2014, p. 195).

De acordo com a SME de Goiânia, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é disponibilizado para 1.778 alunos no contraturno escolar em dois centros municipais de Apoio à Inclusão (Cmais), 54 salas de Recursos Multifuncionais (SRM) localizadas nas unidades de ensino e em instituições conveniadas, como a Associação Pestalozzi Renascer, o Centro de Orientação, Reabilitação e Assistência ao Encefalopata e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais Helena Antipoff.

Em 2023, a rede escolar atende 3.251 estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), o que representa 2,92% do total de alunos matriculados nas escolas e unidades de Educação Infantil. Das 379 instituições no município, 253 (66,75%) oferecem atendimento a crianças e jovens com NEE. Esses alunos incluem aqueles com Transtornos do Espectro Autista (TEA), síndromes, surdez/deficiência auditiva, surdocegueira, baixa visão/cegueira, deficiência física, deficiência intelectual, deficiência múltipla, transtornos funcionais específicos, condutas típicas, altas habilidades/superdotação, entre outros.

De 2021 para 2023, o número de salas que oferecem ensino especializado saltou de 27 para 54 o que é uma grande conquista. A Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia (SME), por meio da Gerência de Inclusão, Diversidade e Cidadania (GERINC), baseada nos referenciais da legislação e orientações do Ministério da Educação referentes à educação inclusiva, como o Decreto nº 7.611/2011, Nota Técnica nº 04/2014, Nota Técnica nº 19/2010, Nota Técnica nº 11/2010, Nota Técnica nº 55/2013, Resolução CNE/CEB nº 04/2009, Lei nº 9.128/11 e Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão), entre outros, também institui o documento Orientações Procedimentais Referentes às Ações Inclusivas na Rede Municipal de Educação de Goiânia. Este documento tem como objetivo operacionalizar as ações inclusivas nos âmbitos da educação especial e da educação para a diversidade e cidadania, já executadas pela Secretaria, abordando aspectos metodológicos e procedimentais para sua efetivação, com base nas concepções e princípios das Propostas Político-Pedagógicas para a Educação Infantil, Educação Fundamental da Infância e da Adolescência e Educação de Jovens e Adultos.

Dentre as ações da GERINC relacionadas ao AEE, as instituições educacionais, ao receberem a criança com NEE, deverão realizar a avaliação diagnóstica deles para o preenchimento do Relatório de Encaminhamento. Para os educandos que não apresentarem Laudo ou Relatório Médico e que demonstram características o atendimento no AEE, conforme perfil do público específico, deverá ser realizada avaliação diagnóstica pelo professor regente, sob a orientação do coordenador pedagógico e apoio técnico-professor da CRE, a fim de constatar as dificuldades e limitações específicas para o preenchimento do Relatório de Encaminhamento.

Após a avaliação diagnóstica, as instituições educacionais deverão encaminhar a documentação necessária (Relatório de Encaminhamento, Termo de Autorização do responsável, Laudos/Relatórios Médicos quando houver, via ofício, às respectivas Coordenadorias). Ao receber a documentação, disponibilizada pelas Coordenadorias, a Equipe Multidisciplinar realizará nas instituições educacionais a avaliação prévia, por meio da apreciação do Relatório de Encaminhamento, da observação do educando, da análise da produção do educando (leitura, escrita e raciocínio-lógico), da análise do material escolar, do diálogo com coordenadores e professores, da observação do contexto educacional e, se necessário, entrevista com os pais e/ou responsáveis.

Depois da realização da avaliação da Equipe Multidisciplinar, será elaborado, por esta, parecer de solicitação para os atendimentos necessários, nos Centros de

Atendimento Educacional Especializado (CMAI e Conveniadas) e/ou Sala de Recursos Multifuncionais. O parecer de solicitação do AEE deverá ser entregue pela CRE nas instituições de AEE e/ou SRM, com cópia para a GERINC. A Equipe Multidisciplinar orientará os profissionais da instituição educacional e, se necessário, a família dos educandos, que também apresentarem perfil para outros atendimentos, a buscarem as instituições parceiras, como por exemplo CAPSI, CRER, SUS, visto serem estas instituições em caráter de demanda espontânea.

Para os estudantes do Ensino Fundamental, após o encaminhamento, deverá ser elaborado pelos professores, sob a orientação do coordenador pedagógico, apoio técnico-professor da CRE e Equipe Multidisciplinar, o Plano de Ação do educando com NEE, para a efetivação do trabalho pedagógico na instituição, já para os educandos da Educação Infantil, o Plano de Ação não é necessário. No entanto, as adaptações metodológicas para o desenvolvimento das ações nas instituições deverão ser realizadas pelo professor sob as mesmas orientações. A instituição educacional deverá participar dos momentos de devolutivas dos educandos em atendimento nas instituições de AEE, encaminhando um servidor que esteja diretamente ligado ao trabalho pedagógico com o educando (coordenador pedagógico ou professor), para este momento.

Esse olhar atento para as crianças com Necessidades Educacionais Específicas pela SME e pelos profissionais, é um grande avanço para área de inclusão. Todavia, a SME possui apenas uma equipe multidisciplinar por regional para atender toda a rede pública municipal, o que torna o processo moroso. A rede disponibiliza mais um auxiliar de atividades educativas para acompanhar as crianças apenas caso necessitem de ajuda para locomoção, alimentação e higienização. Se houver mais de uma criança que necessita de auxílio devido as suas especificidades na Educação Infantil elas serão atendidas de forma agrupada. Além disso, esses profissionais não auxiliam pedagogicamente as crianças e as famílias encontram muita dificuldade para conseguirem atendimentos nas especialidades de neuropediatria e/ou fonoaudiologia pelo Sistema Único de Saúde. Articular o trabalho realizado nas instituições com profissionais da saúde como fonoaudiólogo, neurologista, psicólogo, fisioterapeuta, terapeuta ocupacional entre outros, ampliando a rede de apoio às crianças e suas famílias, seria uma grande conquista.

Nesse contexto, a capacitação com a ruptura do conceito de “normalidade” de todos os profissionais da educação, como auxiliares e servidores de modo geral, também se faz necessária, visto que somos seres únicos e, portanto, incomparáveis.

Dessa forma, adequar as avaliações externas para esse olhar singular é outro importante desafio da Educação Inclusiva, já que estas são formas de averiguar a qualidade educacional e ela ainda é atrelada aos recursos recebidos e repassados pelos governos.

4.4 TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA ENSINO FUNDAMENTAL

Dentre os desafios para a Educação Básica encontra-se a transição da Educação Infantil que faz parte da primeira etapa para o Ensino Fundamental, após a LDB, pelos desdobramentos que implicam na efetivação do Art.11, das DCNEI:

Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental. (Brasil, 2010, p.30).

Nesse contexto, algumas vezes o desenvolvimento da autonomia, o respeito ao tempo da criança de viver a infância e o uso de diferentes linguagens, não são garantidos no Ensino Fundamental. Por outro lado, há a expectativa de que as crianças cheguem aos primeiros anos com processo de alfabetização em andamento. Simultaneamente, espera-se que as crianças da Educação Infantil se adaptem à lógica e à forma como a escola organiza os tempos, espaços, materiais e conhecimentos, frequentemente segmentados e previamente definidos pelos professores. De acordo com Consulta Pública a maioria das escolas

Não trabalham com o self-service nos momentos das refeições, com a roda de conversa, com a possibilidade frequente de interações e brincadeiras ao longo do período e não só na hora do recreio etc. Já os profissionais das escolas pontuam que as instituições de Educação Infantil não auxiliam no processo de alfabetização, bem como que as crianças são indisciplinadas e só querem brincar. (Goiânia, 2014).

No entanto, esses posicionamentos devem ser reconsiderados, já que as duas etapas apresentam propostas diferentes. Compreender que as crianças são sujeitos

históricos e culturais seria importante nesse processo. Conforme Souza (2009), o que une essas duas etapas é o projeto de formação humana, com princípio de humanização e a emancipação do sujeito, e que essa concepção deve ser inventiva, crítica, acolhedora, propositiva, provocativa e planejada.

Dessa forma, um dos desafios está na elaboração de Propostas Políticas-Pedagógicas das unidades escolares que considerem as crianças em suas especificidades tanto para Educação Infantil quanto para o Ensino Fundamental. Outra ação possível seria a formação continuada para essas duas etapas, rompendo com o processo de fragmentação do trabalho realizado junto às crianças e evitando a culpabilização entre elas.

Portanto, os profissionais que atuam na Educação Infantil precisam construir o currículo, considerando os conhecimentos construídos pelas crianças em outros grupos sociais para que, a partir destes, os saberes e conhecimentos elaborados historicamente sejam apropriados nas interações de conhecimentos científicos e do cotidiano considerando as interações e brincadeiras, conforme documentos norteadores, como eixos estruturantes. Isto posto, a cultura do escrito permeia tanto essa etapa quanto as outras durante todo processo educativo, visto que o mundo escrito está presente mesmo antes o nascimento das crianças quando as famílias evidenciam o nome delas no enxoval. Segundo DCEI (Goiânia, 2020), as unidades educacionais devem propiciar, intencionalmente, situações que garantam os Direitos de Aprendizagens e Desenvolvimento ampliando o repertório cultural, musical, oral e linguístico em diferentes situações. A escola, no entanto, tem o dever de garantir a cultura do escrito considerando as especificidades dessa faixa etária e a importância do brincar para o desenvolvimento pleno das crianças pequenas. Para Cavalcanti (2000, p.82), a linguagem escrita é um “sistema de representação com símbolos, sinais e normas, convencionados em cada contexto histórico e cultural, criado pelo homem em função de suas necessidades”.

De forma concisa, há vários desafios para concretização de uma Educação Infantil com qualidade social no Brasil e especificamente no município de Goiânia que favoreça o desenvolvimento regional, visto que depende de uma série de fatores interconectados, entre eles o aperfeiçoamento de políticas públicas direcionadas à educação, que viabilizem adequar a infraestrutura das instituições de ensino às necessidades específicas das crianças e sejam capazes de valorizar, além de capacitar os profissionais para adoção de abordagens pedagógicas que sejam eficazes, enfatizando o

desenvolvimento integral da criança e considerando as potencialidades das crianças para acreditar na escrita das e com as crianças.

4.5 A FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

No que tange à política de formação local, o Estatuto dos Servidores do Magistério Público do Município de Goiânia, Lei Complementar n.º 091, de 26 de junho de 2000, merece destaque por seu estímulo à qualificação profissional. Na Seção I, artigo 25, o documento aborda o Adicional de Titularidade, que concede um adicional ao docente que concluir cursos de atualização, aperfeiçoamento ou pós-graduação na área educacional, desde que com a devida autorização do Conselho de Educação, conforme os parágrafos 1º e 2º. Este artigo também especifica a carga horária mínima de 180 horas que o professor deve cumprir para ser elegível ao benefício.

O Adicional de Titularidade é calculado sobre o vencimento do cargo efetivo do servidor da seguinte forma:

- I. 50% (cinquenta por cento), para curso de pós-graduação em nível de doutorado;
- II. 40% (quarenta por cento), para curso de pós-graduação em nível de mestrado;
- III. 5% (cinco por cento), para cada carga horária de 180 (cento e oitenta) horas, obtidas em curso de aperfeiçoamento e qualificação, até o limite de 30% (trinta por cento) e 1080 (hum mil e oitenta) horas. § 1º - Os totais de horas de que trata este artigo poderão ser alcançados em um só curso ou, no caso do inciso III, pela soma da duração de mais de um curso, desde que observado o limite previsto no § 3º do artigo anterior. (GOIÂNIA, Estatuto dos Servidores do Magistério Público do Município de Goiânia, Seção I, Artigo 26).

O parágrafo 1º do mesmo artigo especifica que o total de horas mencionado pode ser alcançado através de um único curso ou, conforme o inciso III, pela soma da duração de vários cursos. Após a promulgação da Lei Complementar, houve um aumento significativo na demanda por cursos que atendam à carga horária exigida pelo município. Consequentemente, tanto instituições públicas quanto privadas ampliaram a oferta de horas em seus programas de pós-graduação para atender a essa demanda.

Outra política de formação local de relevância é a Lei n.º 7.997, de 20 de junho de 2000, que destaca a importância da valorização dos profissionais da educação. Esta lei trata do Plano de Carreira e Remuneração dos Servidores do Magistério Público do Município de Goiânia. Em seu artigo 8º, estabelece que os servidores do magistério têm direito à Progressão Horizontal, desde que atendam a determinadas condições, uma das quais é a participação em programas de formação continuada, com participação em programas de atualização e aperfeiçoamento profissional, oferecido pela Secretaria Municipal de Educação ou por instituição de ensino devidamente reconhecida, com duração mínima de 40 (quarenta horas), no período que anteceder a concessão da Progressão Horizontal.

A Lei Complementar Nº 343, sancionada em 13 de julho de 2021 estabelece a bonificação de quinquênio que será concedido ao Profissional da Educação um adicional correspondente a 10% (dez por cento) do vencimento de seu cargo efetivo e efetivo exercício no serviço do magistério, até o limite de 07 (sete) quinquênios. Um benefício preservado como incentivo no município e extinto pelo Governo do Estado de Goiás, que pagava apenas 5%.

O reajuste anual dos professores da educação básica é estipulado pela Lei 11.738, de 2008. Compete ao governo realizar o cálculo, definir e oficializar o reajuste por meio de publicação oficial. Segundo o MEC, embora o piso salarial seja estabelecido pelo governo federal, estados e municípios devem oficializar o novo valor através de normativa própria. Por esse motivo, o reajuste não ocorre automaticamente.

A Lei 10.967, que estabelece novo piso salarial para professores de Goiânia em 2023, foi publicada no Diário Oficial do Município em junho. Com aumento de 14,95%, valor do piso salarial passa para R\$ 4.420,55. Ao assinar documento, prefeito ressaltou importância de valorizar os profissionais da educação, e reafirmou compromisso da gestão municipal com a categoria. No entanto, em 2024 ficou estabelecido que o valor mínimo estabelecido pelo governo para o salário de um professor passou para R\$ 4.580,57. O DECRETO Nº 820, DE 15 DE MARÇO DE 2024 reajustou o percentual de 4,18% (quatro inteiros e dezoito centésimos por cento) nos vencimentos dos servidores públicos ativos, inativos, pensionistas e agentes políticos do Poder Executivo do Município de Goiânia. Embora a lei do piso salarial tenha ajudado a melhorar a remuneração dos professores, ela ainda está muito aquém de garantir uma carreira atrativa.

A Lei Complementar n.º 349, de 04 de março de 2022, que institui o Plano Diretor de Goiânia, também enfatiza a necessidade de formação profissional continuada e a valorização dos trabalhadores da educação. Em seu Capítulo 1, subseção IV que dispõe “da Promoção da Educação”, cujo objetivo explicitado é incentivar à formação profissional continuada e valorização dos servidores da educação.

Embora o Plano Diretor de Goiânia estipule que o município deve promover formação continuada para os professores, ele não detalha como e em que proporção essa formação será oferecida, o que torna a implementação dessa oferta incerta. Apesar de as diretrizes serem genéricas, é positivo que a formação continuada esteja estabelecida como uma meta no Plano.

A Gerência de Formação dos Profissionais da SME é responsável por

- I – promover a formação continuada dos profissionais da Secretaria Municipal de Educação;
- II – analisar, coordenar e executar os pressupostos, e práticas da política de formação continuada em rede, zelando pelo cumprimento dos princípios educacionais da SME;
- III – planejar, elaborar e executar, em diálogo com as Superintendências, Diretorias e Gerências da SME, projetos e ações formativas necessárias ao processo de desenvolvimento e implementação do Plano de Gestão da SME;
- IV – mediar e coordenar ações integradas entre diferentes projetos formativos, voltados à capacitação dos profissionais, visando à melhoria da qualidade do ensino ofertado pela SME;
- V – registrar e sistematizar o percurso de cada projeto formativo, a fim de documentar e publicizar os resultados alcançados;
- VI – fomentar, analisar e coletar dados estatísticos e registros de experiências no campo da formação continuada, que tenham como base o desenvolvimento de estudos, pesquisas e sistematização do trabalho pedagógico, objetivando sua publicização;
- VII – promover pesquisas referentes aos projetos formativos e aos indicadores de qualidade do ensino, nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica;
- VIII – estabelecer parceria com as IES credenciadas, por meio de convênios com a Prefeitura de Goiânia, para a realização de cursos de extensão, especialização, grupos de estudo e assessorias, a serem disponibilizados aos servidores da SME;
- IX – contribuir na elaboração do parecer técnico-pedagógico, referente a programas, materiais didáticos, projetos de pesquisa, a fim de subsidiar as decisões da Diretora Pedagógica da SME;
- X – participar da elaboração, em articulação com as demais Gerências da Diretoria Pedagógica, de propostas de formação para os educadores, a partir das necessidades de intervenção, evidenciadas por meio das avaliações internas e externas;
- XI – articular, junto às demais Gerências a viabilização de parcerias com a comunidade em geral, entidades comunitárias, ONGs, iniciativa

privada e demais órgãos públicos, para a realização dos eventos esportivos, culturais e artísticos;

XII – participar de fóruns, debates, eventos, encontros, cursos e outras atividades desenvolvidas pela SME e outras entidades em âmbitos municipal, estadual e federal, que dialogam com o Plano de Gestão da SME;

XIII – promover formações aos servidores que atuam na SME quanto à implementação dos Documentos Curriculares e documentos orientadores utilizados pela Secretaria, nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica;

XIV – exercer outras atividades compatíveis com a natureza de suas funções que lhe forem atribuídas pelo Diretor/Superintendente Pedagógico. (Goiânia, 2012, p. 9).

O município de Goiânia possui sua própria Política de Formação em Rede, que organiza projetos e ações formativas através de cursos (de curta ou longa duração), eventos (como congressos, seminários, simpósios e palestras), Grupos de Trabalho e Estudo, formação de gestores (diretores e coordenadores) e "formação em contexto", que aborda questões enfrentadas no cotidiano profissional. A Política de Formação Continuada em Rede, portanto, é definida como "o conjunto de pressupostos políticos, epistemológicos e pedagógicos que orientam os saberes e práticas, considerando a unidade de todas as ações formativas pela SME" (Goiânia, Política de Formação em Rede, 2012, p. 9). No entanto, 37,38% dos professores do município de Goiânia não possuem vínculo efetivo, segundo dados do Censo da Educação Básica 2023, o que causa uma grande rotatividade de profissionais não havendo de fato uma formação continuada já que os contratos temporários têm vigência de dois anos. Além disso, alguns profissionais não compreendem a proposta da rede ou apresentam dificuldade com as concepções da Educação Infantil e/ou com as documentações da rede por falta de formação ou inexperiência. O que poderia ser evitado, entretanto, com um processo seletivo mais criterioso.

A capacitação de gestores escolares para a utilização eficiente dos recursos públicos disponibilizados para educação também é crucial, garantindo assim a oferta de uma educação de qualidade para as crianças na faixa etária de zero a cinco anos. Nesse sentido, Xavier, Ferreira e Andrade (2009) destacam que a formação dos gestores escolares é igualmente relevante. É fundamental que esses profissionais possuam habilidades e competências para gerir os recursos financeiros de forma eficiente, garantindo a disponibilidade de infraestrutura adequada para a Educação Infantil.

A pesquisadora Neide Nogueira ressalta que "a expansão da Educação Infantil deve ser pensada em conjunto com a qualidade do atendimento prestado às crianças, o que envolve a capacitação dos profissionais que atuam nessa etapa da educação" (Nogueira, 2010, p. 90). É fundamental que os planos de carreira incentivem o desenvolvimento profissional dos docentes e que as capacitações e a formação continuada assegurem, conforme a legislação vigente, uma educação inclusiva e que busque melhorar a aprendizagem das crianças.

A interconexão entre políticas públicas, teorias e práticas pedagógicas é fundamental para enfrentar os desafios da Educação Infantil. Políticas que criam um ambiente favorável à formação contínua dos educadores podem facilitar a aplicação de teorias educacionais que, por sua vez, sustentam práticas pedagógicas eficazes. Um caso emblemático é a implementação de programas de formação que alinham teoria e prática, resultando em melhorias significativas na qualidade da educação.

Portanto, a superação dos desafios da Educação Infantil requer uma abordagem integrada, onde políticas públicas, teorias educacionais e práticas pedagógicas se alinham para promover um ambiente educacional de qualidade. Essa sinergia é essencial para garantir que todas as crianças tenham acesso a uma educação que respeite suas particularidades e potencialize seu desenvolvimento integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil como primeira etapa da educação básica não é considerada essencial apenas por promover a socialização entre as crianças, mas por oportunizar experiências significativas e proporcionar oportunidades para elas se desenvolverem de forma cognitiva, linguística e social. Assim sendo, a dissertação analisa a intersecção entre políticas públicas educacionais, com foco no Programa AlfaMais Goiás, investigando seu impacto no Desenvolvimento Regional e destacando a importância da Educação Infantil e da promoção da escrita para as crianças de 4 e 5 anos da Rede Municipal de Educação de Goiânia.

Mormente, a pesquisa não defende a formalização do ensino da escrita, mas que na pré-escola sejam criados ambientes, interações e experiências significativas que estimulem naturalmente as crianças pequenas a se relacionarem com a escrita e vivenciarem situações que conectem essa prática social ao cotidiano e à cultura, permitindo que elas compreendam a função da escrita no mundo em que vivem. Nesse contexto, os educadores podem desenvolver ações educativas e pedagógicas com a linguagem escrita para essa etapa da educação, respeitando a infância e compreendendo que a alfabetização não é uma meta da Educação Infantil, contudo é possível ter objetivos e propor atividades nos eixos de letramento e da alfabetização que respeitem os interesses das crianças e seus direitos de aprender, de brincar e de interagir.

Entretanto, a lógica de incentivos adotada pelo programa AlfaMais Goiás, reflete uma abordagem meritocrática e alinhada a princípios neoliberais. Embora inclua ações como formação continuada, distribuição de materiais didáticos e construção de currículos, a disparidade na aplicação dos recursos revelam contradições significativas. Apenas uma fração mínima dos recursos é destinada à formação docente, enquanto a maior parte é direcionada para premiações, priorizando recompensas por desempenho em vez de investimentos no fortalecimento da educação básica.

Os resultados indicaram que iniciativas como o Programa AlfaMais Goiás, têm gerado avanços significativos nos índices de alfabetização em Goiás. A ação também tem evidenciado nas formações oferecidas aos docentes da Educação Infantil, como a capacitação oferecida em 2024 “Práticas de oralidade, leitura e escrita no planejamento da Educação Infantil”, a importância de práticas que incorporam a escrita em contextos sociais e comunicativos variados, engajando as crianças e facilitando a apropriação da

linguagem escrita.

O primeiro capítulo, intitulado "Educação Infantil no Brasil: Concepções, Relevância e Políticas Públicas com Ênfase no Município de Goiânia", explora a evolução da Educação Infantil, etapa vista como um direito fundamental no Brasil, destacando sua transição de uma abordagem assistencialista para o reconhecimento como a primeira etapa da educação básica. A importância das políticas públicas, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é pontuada, assim como os desafios enfrentados na implementação dessas diretrizes. A relevância da escrita é abordada como uma prática social essencial para o desenvolvimento cognitivo e linguístico das crianças, com ênfase em práticas pedagógicas que promovam a interação e a aprendizagem lúdica. As políticas públicas são analisadas sob a perspectiva da educação e do desenvolvimento regional, incluindo as implementações no município de Goiânia, o programa AlfaMais Goiás e o ICMS Educacional.

O capítulo "Abordagens Teóricas sobre Aquisição da Língua Escrita e Currículo em Construção na Educação Infantil", explora as teorias que fundamentam a apropriação da linguagem e o desenvolvimento do currículo na Educação Infantil. Inicia-se com as teorias de apropriação da linguagem, que elucidam como as crianças desenvolvem suas habilidades linguísticas em contextos sociais, seguidas pela análise do processo de aquisição da linguagem, onde são apresentadas as hipóteses que delineiam as etapas de construção das competências de escrita. O capítulo também foca na apropriação da língua escrita, destacando a importância das vivências com gêneros discursivos e os eixos norteadores que orientam essa aprendizagem. O currículo é abordado como um espaço em construção, enfatizando a escrita como uma prática social fundamental, onde se discutem as culturas escritas e as interações significativas. As atividades de ampliação de repertório, brincadeiras, jogos e a arte são analisadas em sua relação com a cultura do escrito. Além disso, é discutida a função social e comunicativa da língua escrita, ressaltando seu papel na interação e na expressão individual. Por fim, o capítulo examina a escrita nas fichas de acompanhamento das atividades da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, evidenciando sua importância na gestão educacional e no desenvolvimento integral das crianças.

O capítulo "Práticas Pedagógicas Relacionadas à Escrita como Promotora do Desenvolvimento Regional: Experiência de Goiânia", analisa a importância da escrita no contexto da Educação Infantil e seu papel no desenvolvimento regional. A discussão

inicial aborda a controvérsia sobre alfabetizar ou não na Educação Infantil, seguida por metodologias que fundamentam a alfabetização e o letramento. O papel do educador é destacado como essencial na promoção da escrita, pois ele pode criar ambientes propícios para essa prática. O capítulo também explora os espaços educativos que devem facilitar a inserção das crianças na cultura do escrito e avalia o impacto dessa cultura na Educação Infantil em Goiânia salientando a necessidade de práticas pedagógicas que integrem a escrita ao cotidiano infantil.

O último capítulo, "Desafios para Educação Infantil com Qualidade Social em Goiânia", aborda os principais obstáculos enfrentados para garantir uma Educação Infantil de qualidade no município. Começa com a análise do financiamento da Educação Infantil, essencial para a implementação de políticas eficazes. Em seguida, discute a infraestrutura das escolas, que muitas vezes é inadequada para atender às necessidades das crianças, e destaca o desafio da inclusão, enfatizando a importância de práticas que garantam o acesso a todas as crianças, independentemente de suas condições. A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é abordada como um momento crítico que requer atenção especial para facilitar o desenvolvimento contínuo das crianças. É discutida a formação e valorização dos profissionais da educação, ressaltando a necessidade de investimentos em capacitação e reconhecimento para melhorar a qualidade do ensino.

Assim, a dissertação reafirma a importância da cultura do escrito para a formação de cidadãos críticos e participativos. O acesso à escrita desde a infância não apenas contribui para o desenvolvimento individual das crianças, mas também para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. As propostas contidas neste trabalho visam fomentar um diálogo com as práticas docentes, buscando compreender a complexidade das mediações e as oportunidades de escrita oferecidas às crianças pequenas. Além disso, as práticas pedagógicas que incorporam a escrita em contextos sociais e comunicativos variados mostraram-se eficazes para engajar as crianças e facilitar a apropriação da linguagem escrita. O contato com diferentes gêneros textuais, aliados as interações e brincadeiras, proporciona um ambiente rico em estímulos que favorecem o desenvolvimento linguístico e cognitivo.

A análise realizada nesta dissertação evidenciou a importância das políticas públicas educacionais na promoção da cultura do escrito na Educação Infantil, especialmente no contexto do município de Goiânia, visto que durante a Primeira Infância, período que compreende os seis primeiros anos de vida da criança, as

conexões cerebrais significativas farão parte de toda sua vida e elas são influenciadas pelo cuidado, afeto, nutrição, experiências, interações e brincadeiras vividas por elas. Os dados apresentados demonstraram que a implementação de práticas pedagógicas voltadas para a escrita não apenas favorece o desenvolvimento integral das crianças, mas também contribui para o fortalecimento do desenvolvimento regional, seja através de uma progressiva aliança entre economia e Educação Infantil como estratégia de investimento no capital humano ou de retorno financeiro imediato através do ICMS Educacional.

Apesar dos avanços, a pesquisa também destacou desafios persistentes que são apontados desde a Proposta Político-Pedagógica Infâncias e Crianças em Cena: por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia em 2014, como a necessidade de formação adequada dos profissionais da educação e a adequação das infraestruturas escolares. A inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais e a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental foram apontadas como áreas que requerem atenção e estratégias específicas para garantir uma educação de qualidade socialmente referenciada.

Enfim, a pesquisa defende que as políticas públicas educacionais devem ser continuamente aprimoradas e adaptadas às realidades locais, garantindo que todas as crianças tenham acesso a experiências significativas que favoreçam a aprendizagem da escrita, e que o compromisso com a formação de educadores e a melhoria das condições de ensino são fundamentais para que a Educação Infantil cumpra seu papel transformador na sociedade. Vale ressaltar a importância de estudos futuros que analisem de forma mais específica os impactos de políticas públicas educacionais na educação básica, em específico o programa AlfaMais, incluindo a Educação Infantil, uma vez que a alfabetização não é uma meta da primeira infância. A análise aprofundada desse programa pode revelar se essa política pública influencia positivamente a aprendizagem das crianças, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e participativos e/ou resulta em formações superficiais, com ciclos de semiformação e alienação social e educacional focada em metas imediatas e avaliações padronizadas. Sugere-se que pesquisas subsequentes se aprofundem nas práticas pedagógicas que promovem a escrita e a cultura do escrito, considerando sempre a diversidade das realidades sociais e culturais das crianças, visando à melhoria contínua da educação.

Além disso, a investigação do impacto do AlfaMais pode fornecer insights valiosos sobre práticas pedagógicas mais eficazes na Educação Infantil. Ao examinar os resultados obtidos nas escolas que adotam o programa, é possível identificar estratégias que favorecem a inclusão e a equidade, atendendo às necessidades de diferentes grupos sociais. Essa compreensão não apenas enriquece a discussão acadêmica sobre alfabetização na primeira infância, mas também orienta a formulação de políticas públicas eficazes, que respeitem a infância e garantam uma educação de qualidade para todas as crianças, especialmente em regiões com maiores desafios socioeconômicos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ Anete; HENRIQUES, Afonso Canella. **Educação infantil. A luta pela infância.** Papirus Editora, 2020.

AGUILLERA, M. I. C.; CABANELLAS, M. C. E., CABANELLAS, J. E. e RUBIO, R.P. **Ritmos Infantis: tecidos de uma paisagem interior.** São Carlos: Pedro e João Editores, 2019.

ALBUQUERQUE, Andrea Serpa; SOUZA, Dileno Dustan Lucas de; SILVA RIBEIRO, Simone da. **A contemporaneidade do pensamento de paulo freire no contexto de discussao da escola sem partido.** Revista Teias, v. 18, n. 49, p. 247-259, 2017. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1982-03052017000200247&script=sci_arttext Acesso em: 01 de junho de 2024.

ARAÚJO, Gilda Cardoso. **O direito à educação: entre a igualdade e a qualidade.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 36, n. 4, p. 1191-1207, out./dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v36n4/v36n4a11.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2023.

BAIÃO, Bernardo. ICMS Educação nos estados Uma análise das novas leis estaduais inspiradas na experiência do Ceará. Todos pela Educação: 2023. Disponível em: <<https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2023/10/estudo-tpe-icms-educacao-nos-estadosdocx.pdf>> Acesso em junho de 2024.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M; VOLOSHINOV, N. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1981[1929].

BALTAR, M; CERUTTI-RIZZATTI, M. E.; ZANDOMENEGO, D. **Leitura e Produção Textual Acadêmica I.** Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC, Florianópolis, 2011.

BAPTISTA, M. C. **A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância.** In: BAPTISTA, M. C. **As crianças e o processo de apropriação da linguagem escrita: consensos e dissensos nos campos da alfabetização e da Educação Infantil.** Revista Brasileira de Alfabetização, 2022.

BAPTISTA, M. C. **As crianças e o processo de apropriação da linguagem escrita: consensos e dissensos nos campos da alfabetização e da Educação Infantil.** Revista Brasileira de Alfabetização, 2022.

BARBOSA, I. G. (2019). **Políticas para a Educação Infantil em Goiás: historicidade e implicações para a formação em pedagogia.** PPGE/Faculdade de Educação/UFG. Grupo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (GEPIED). 2018. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/248/o/4_BARBOSA_Ivone_Garcia.pdf>

BARBOSA, Maria Carmem Silveira et al. **Práticas cotidianas na educação infantil–bases para a reflexão sobre as orientações curriculares.** Brasília: Mec, 2019.

BARRETO, Ângela MR. **Situação atual da educação infantil no Brasil.** BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil, v. 2, p. 53-65, 1998.

BARROS, Aidil de Jesus Paes de, Neide Aparecida de Souza Lehfeld. **Projeto de Pesquisa: propostas metodológicas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

BATISTA, Antonio Augusto Gomes et al. **Capacidades lingüísticas: alfabetização e linguagem.** In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Pró-letramento – Programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. Brasília: MEC, 2007. p. 6-58. (Fascículo 1).

BAZZANELLA, Sandro Luiz. **A Vida como Potência a partir de Nietzsche e Agamben.** São Paulo: LiberArs, 2013.

BAZZANELLA, Sandro Luiz; GODOI, Cintia Neves. **Educação como objeto de estudo nos programas brasileiros de pós-graduação stricto sensu em Desenvolvimento Regional.** 2022.

BISSOLI, Lígia Sciarra. **Crianças pequenas e o acesso à escrita.** In: MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira (Org.) **Leitura e escrita: como aprender com êxito por meio da pedagogia por projetos.** São Paulo: Contexto, 2009.

BOISIER, S. **Em Busca do Esquivo Desenvolvimento Regional: entre a Caixa-Preta e o Projeto Político.** **Planejamento e Políticas Públicas**, n. 13, p. 111-143, jun. 1996.

BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. (orgs). **Ler e escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas.** 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BRANDÃO, Ana Carolina Perussi; LEAL, Telma Ferraz. **Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que isso significa? In: Ler e escrever na Educação Infantil, discutindo práticas pedagógicas.** 2 ed. São Paulo: Autêntica, 2021.

BRASIL, Felipe Gonçalves; CAPELLA, Ana Claudia Niedhardt. **Os estudos das políticas públicas no Brasil: passado, presente e caminhos futuros da pesquisa sobre análise de políticas.** **Revista Política Hoje**, v. 25, n. 1, p. 71-90, 2016.

BRASIL, Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.113-de-25-de-dezembro-de-2020-296390151>. Acesso em 23, mai, 2022

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 11 dez. 2024.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Secretaria geral. **Marco Legal pela primeira infância**. Lei Federal 13.257, de 8 de março de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação**. Brasília: MEC, SEB, 2006. Lei nº 11.700, de 13 de junho de 2008.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Escola Infantil: Pra que te Quero?** In.: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da S. Educação infantil: Pra que te quero?. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 14-22.

CAMINHA, Renato Maiato. **Educar crianças: as bases de uma educação socioemocional. Um guia para pais, educadores e terapeutas**. Novo Hamburgo: Sinopsys, 2014.

CASAGRANDE, Luciana Azevedo. **Valorização do professor da educação infantil: reflexões e desafios**. Educação em Revista, v. 31, n. 3, p. 113-132, 2015.

CASTRO, J. A. de; BARRETO, A R. **Alternativas para o financiamento da educação infantil. Anais do Simpósio da Educação infantil: Construindo o Presente**. Brasília: Unesco, 2003. p. 139-162.

CHAMPANGNATTE, Dostoiowski Mariatt de Oliveira et al. A escola e o professor no cinema brasileiro contemporâneo: discursos e hegemonia a partir dos conceitos da indústria cultural. 2013.

CORSINO, Patrícia. (org.). **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

CORSINO, Patrícia; NUNES, Maria Fernanda Rezende; BAPTISTA, Mônica Correia; NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; BARRETO, Ângela Rabelo. **Leitura e escrita na educação infantil: concepções e implicações pedagógicas**. In: BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). Crianças como leitoras e autoras. Brasília: MEC/SEB, 2016.

CUNHA, F.; HECKMAN, J.J. **Investing in our Young people**. University of Chicago, 2010.

DE OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. Cortez Editora, 2014.

DEHEINZELIN, Monique. A fome com a vontade de comer: uma proposta curricular de educação infantil. Petrópolis: Vozes, 1994. 215p.

DEL RÉ, Alessandra. **A pesquisa em aquisição da linguagem: teoria e prática.** In MARTELLOTA, Mário Eduardo. (Org.). **Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística.** São Paulo: Contexto, 2006.

DOYLE, O. et.al. **Early childhood intervention: rationale, timing, and efficacy.** University College Dublin, Geary Institute, 2007.

DUBOIS, Cintia. **Contextos Investigativos: O que são? Para que servem? Como planificá-los?** mai. 2022. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=uP6QKNQ5Mbo> Acesso em 10 ag 2023.

FARAH, Marta F. S. **A contribuição da Administração Pública para a constituição do campo de estudos de políticas públicas.** In Marques, E. e Faria, C. A. P. A Política Pública como Campo Multidisciplinar. São Paulo/Rio de Janeiro: Unesp/Fiocruz. 2013.

FARIA, Ana Lucia Goulart. **Sons sem palavras e Grafismo sem letras/Linguagens, Leituras e Pedagogia na Educação Infantil.** In.: FARIA, A. L.G., MELLO, S. A. O mundo da escrita no universo da pequena infância. Campinas, SP: Autores associados, 2005a. p. 119-142 FERREIRO, E. Reflexões sobre alfabetização. 24º ed São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRA, Doralice Maria da Silva. **Formação de professores para a educação infantil: desafios e perspectivas.** Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 12, n. 23, p. 132-147, 2021.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 1999. (Edição comemorativa dos 20 anos de publicação).

FERREIRO, Emília. **A cultura escrita na Primeira Infância.** In: FERREIRO, Emília. **Cultura escrita e educação: conversas de Emília Ferreiro com José Antônio Castorina,** Daniel Goldin e Rosa Maria Torres. Porto Alegre: Artmed, 2001, p.146-152.

FILIPOUSKI, A. M. R. **Professor: leitor e formador de leitores.** In: CARVALHO, M. A. F.; MENDONÇA, R. H. (Org.). Práticas de leitura e escrita. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

FONSECA, Gabriela do Couto. **Investigação da durabilidade do benefício gerado pela Educação Infantil.** 2015. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

FONSECA, Marília (Org.). **Educação infantil: muitos olhares.** São Paulo: Cortez, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo; Paz e Terra. 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 50. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Maria Teresa Assunção. **Bakhtin e a psicologia**. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. (Orgs.). *Diálogos com Bakhtin*. Paraná: Ed. UFPR, 1996.

FREY, Klaus. **A formação continuada dos professores é um aspecto fundamental para a melhoria da qualidade da educação**. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 5., 2022, Rio de Janeiro. *Anais eletrônicos [...]*. Rio de Janeiro: CIED, 2021. p. 112-120. Disponível em: <http://www.cied.com.br/anais/2022/pdf/165.pdf>. Acesso em: 20 abr. de 2024

FURTADO, Celso. **Essencial Celso Furtado**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013. FREIESLEBEN, Mariane; SOUSA, Flávio Eliziario de. **A educação como fator de desenvolvimento regional**. *Rev. FAE*, Curitiba, v. 21, n. 2, 2018. Disponível em: <https://revistafae.fae.edu/revistafae/article/view/571> Acesso: 01 de junho de 2024

GALVÃO, Ana Maria Oliveira. **Crianças e cultura escrita**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil: práticas e interações**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2016. p. 15-41. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil v. 3).

GARCIA, E. B. (1996). **Ação cultural, espaços lúdicos e brinquedos interativos**. In D. S. Miranda (Org.), *O parque e a arquitetura: uma proposta lúdica* (pp. 15-32). São Paulo: Papyrus.

GATÉ, Jean-Pierre. **Educar para o sentido da escrita**. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

GATTI, Thaís Ivete Kusinski. **DESAFIOS DA EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO REGIONAL: UM ESTUDO DE CASO NO MUNICÍPIO DE CAÇADOR**. *Professare*, p. 221-222, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uniarp.edu.br/index.php/professare/article/view/1330>. Acesso em: 28 jul. 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Como classificar as pesquisas**. *Como elaborar projetos de pesquisa 4.1* (2002): 44-45.

GÓES, M. C. **A formação do indivíduo nas relações sociais: Contribuições teóricas de Lev Vygotsky e Pierre Janet**. Educação e Sociedade. Campinas, Unicamp, 2008.

GOIÂNIA, **Documentação Pedagógica, Planejamento e Avaliação na Educação Infantil da Secretaria Municipal de Goiânia**. SME. Goiânia :2023.

GOIÂNIA, Secretaria Municipal de Educação e Esporte. **Documento Curricular da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia**. SME: 2020.

GOIÂNIA, Secretaria Municipal de Educação e Esporte. **Infâncias e Crianças em Cena: por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia**. SME: 2014.

GOIÁS, **Lei nº 21.071, de 9 de agosto de 2021.** Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/104258/pdf>. Acesso em 25, mai, 2022

GOULART, Cecília Maria. **A apropriação da linguagem escrita e o trabalho alfabetizador na escola.** Cadernos de Pesquisa, p. 157-175, 2006.

GRACE, G. (1995). *School Leadership: beyond education management: an essay in policy scholarship.* London: Falmer Press.

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi; KLAUS, Viviane; PEREIRA, Ana Paula Marques. **Pesquisa documental histórica e pesquisa bibliográfica: focos de estudo e percursos metodológicos.** Pro-Posições, v. 33, p. e20200141, 2022.

HECKMAN, J. James. **Investing in disadvantaged young children is an economically efficient policy.** Nova York: {s.n.}, 2006. Forum on "Building the economic case for investing in preschool.

HECKMAN, J. James; MASTEROV, Dimitriy. **The productivity argument for investing in young children.** Chicago: University of Chicago, 2010.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Goiânia - GO. 2023.** Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/go/goiania.html> Acesso em: 20 ago. 2023.

INDALÉCIO, A. B.; CAMPOS, D. A. **Reflexões sobre o educar em um mundo nativo digital.** Votuporanga, SP. Fundação Educacional de Votuporanga, 2016.106 p.

KATO, Marly. Aizawa. **No mundo da escrita - uma perspectiva psicolinguística.** São Paulo: Ática, 1987.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Educação infantil e diversidade: questões contemporâneas.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 27, e27638, 2022.

KRAMER, Sônia. **A política educacional para a educação infantil no Brasil: marcos legais e perspectivas.** Revista Educação em Debate, Fortaleza, v. 40, n. 79, p. 60-69, 2018.

KUHLMANN JR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.** Editora Mediação, 1998.

KUHLMANN JR., Moysés. **Educação infantil e Políticas Públicas no Brasil: breve percurso histórico e questões atuais.** Perspectiva, Florianópolis, v. 29, n. 2, p. 507-538, jul./dez. 2011.

LEIF, Joseph; BRUNELLE, Lucien. **O Jogo pelo Jogo: a atividade lúdica na educação de crianças e adolescentes.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

LEONTIEV, A. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIBÂNEO, José C. **O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia.** R. bras. Est.pedag., Brasília, v. 91, n. 229, p. 562-583, set./dez. 2010.

LIMA, M. M. S. (1989). **A cidade e a criança.** São Paulo: Nobel.

LÓPEZ-RUIZ, Osvaldo. **Os executivos das transnacionais e o espírito do capitalismo: capital humano e empreendedorismo como valores sociais.** Rio de Janeiro, RJ: Azougue, 2007.

LUIZE, Andréa. **A linguagem escrita na Educação Infantil: uma análise sobre as práticas de leitura.** Veras, v. 6, n. 1, p. 21-32, 2016.

LURIA, A. R. **O desenvolvimento da escrita nas crianças.** In: **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** São Paulo: Ícone editora. 1995.

LUVEZUTE KRIPKA, Rosana Maria; SCHELLER, Morgana; DE LARA BONOTTO, Danusa. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de Investigaciones de la UNAD**, v. 14, n. 2, 2015.

MENEZES FILHO, N. A. **A importância da educação no desenvolvimento do país.** Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), 2012.

MESQUITA, Maria Cristina das Graças Dutra, et al. **As ACONDICIONALIDADES NO FUNDEB E AS AÇÕES POLÍTICAS NO ESTADO DE GOIÁS: UMA ANÁLISE DO PROGRAMA ALFAMAIS.** Anais do Seminário Nacional de Formação de Professores 1.3 (2022).

MOLINARI, Claudia. **Leer y escribir en la educación inicial.** In: KAUFMAN, Ana María (org.). **Letras y números.** Buenos Aires: Santillana, 2000.

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização.** Belo Horizonte: Autêntica, 2019

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos.** Revista brasileira de educação, n. 23, p. 156-168, 2003. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-24782003000200012&script=sci_abstract Acesso em: 01 de junho de 2024.

NOGUEIRA, Neide. **A educação infantil na perspectiva da lei de diretrizes e bases da educação nacional: a expansão e a qualidade.** In: GARCIA, Regina Leite.

NORES, M.: BARNETT, W. S. **Benefits of early childhood interventions across the world:** (under) investing in the very young. *Economics of Education Review*, Elsevier, v. 29, n. 2, p.271 – 282, 2010.

NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA. **O impacto do desenvolvimento na primeira infância sobre a aprendizagem.** 2014. Disponível em: < <https://ncpi.org.br/wp->

content/uploads/2018/07/O-IMPACTO-DO-DESENVOLVIMENTO-NA-PRIMEIRA-INFANCIA-SOBRE-A-APRENDIZAGEM.pdf >. Acesso em: 30 mai. 2024

Oliveira, A. F. D. (2010). **Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática**. OLIVEIRA, AF; PIZZIO, Alex; FRANÇA, George (org.). Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas. Goiás: Editora PUC, 2010.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Sobre a organização curricular da Educação Infantil: conversas com professoras a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais**. Zero-a-Seis, v. 19, n. 35, p. 46-68, 2017.

PÉREZ, Francisco Carvajal; GARCÍA, Joaquín Ramos. Ensinar ou aprender a ler e a escrever?. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIRES, E. **Proposta Curricular da Educação Infantil**. Campinas: Prefeitura Municipal de Campinas, 2009

PIRES, Roberto Organizador et al. **Burocracia e políticas públicas no Brasil: interseções analíticas**. 2018 Disponível em: <https://repositorio.enap.gov.br/handle/1/3247> Acesso em: 01 de junho de 2024

RABITTI, G. **A Procura da Dimensão Perdida: uma Escola de Infância de Reggio Emilia**. PoA: Art Med, 1999.

RISTOFF, D.I. **Universidade em foco: reflexões sobre a educação superior**. Florianópolis: Insular, 1999.

ROMANO, Rosilene; MATOS, Janaína de Oliveira. **A qualidade da educação infantil no Brasil: desafios e perspectivas**. Revista Eletrônica Lumen et Virtus, v. 10, n. 2, p. 155-167, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/le/article/view/65750>. Acesso em: 19 abr. 2023.

SANCHEZ, Débora Barbosa da S. **Alfabetização e educação infantil**. Revista Científica Eletrônica de Pedagogia ano 1- nº 2. 2004. Disponível em: .Acesso em: 13-04-2023.

SANTANA, Katiane Cardoso; MATA, Aurea Augusta Rodrigues. A importância da educação infantil para o desenvolvimento do indivíduo. In: **Congresso Nacional de Educação**. 2016.

SANTOS, Cláudia Vasque dos. **A psicomotricidade como importante aliado no desenvolvimento de crianças na educação infantil**. 2017.

SANTOS, M. T. M.; NAVAS, A. L. P. **Terapia da linguagem escrita**. In: Distúrbios de leitura e escrita: teoria e prática. Barueri: Manole, 2002. cap. 6, p. 191-223.

SASSON, Melissa Daiane Hans; CAMPOS, Rosânia. **A atuação da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal na gestão da educação infantil.** ANAIS DO 2º SEMINÁRIO REDEFINIÇÕES DAS FRONTEIRAS ENTRE O, p. 12, 2021.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SCARPA, Ester Mirian. Aquisição da linguagem. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Cristina (Orgs.). *introdução a linguística: domínios e fronteiras.* Ed. 5. São Paulo: Cortez, 2006.

SCRIVEN, Michael. **Evaluation Thesaurus.** 4th ed. Newbury Park, CA: Sage, 1991.

SEBER, Maria da Glória. *A escrita infantil o caminho da construção.* São Paulo: Scipione, 2009. Coleção Pensamento em Ação na Sala de Aula.

SECCHI, L. Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos.[Sl: sn], 2012. **Citado**, v. 2, p. 23, 2020.

SEDUC-GO. ALFAMAIS GOIAS. **Programa em Regime de Colaboração pela Criança Alfabetizada.pdf.** Disponível em <https://site.educacao.go.gov.br/>. Acesso em 23, mai 2022.

SEMINÁRIO NACIONAL: **CURRÍCULO E MOVIMENTO**, 1., 2010, Belo Horizonte. Anais...Belo Horizonte, Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7159-2-7-linguagem-escri-ta-direito-educacao-monica-correia&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 4 jun. 2023.

SETUBAL, Maria Alice. **Com a palavra...** Consulex. Ano XVI. N.382. 15 de Dezembro de 2012.

SILVA, GF. **Ler e re-criar gêneros discursivos na educação infantil: possibilidades com as crianças pequenas.** Revista Saber Acadêmico, n. 17, 2015. (Tese de doutorado)

SILVA, Karinne Machado. **Camadas do tempo: representações geográficas nas fotografias e cartões postais da cidade de Goiânia (1933 – 1970).** Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/26583/4/CamadasTempoRepresenta%C3%A7%C3%B5es.pdf>> . Acesso em 27 de mar. de 2024.

SMITH, Kevin B. e LARIMER, Christopher W. **The Public Policy Theory Primer.** Boulder- -CO, Westview Press. 2009

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, M.B. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica,

1999.

SOARES, Maagda. **Oralidade, alfabetização e letramento**. Revista Pátio Educação Infantil – Ano VII-Nº20. Jul/Out. 2009. Disponível em: <http://falandodospequenos.blogspot.com/2010/04/alfabetizacao-e-letramento-na-educacao.html> Acesso em: 8 set 2023

SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin**. Campinas, SP. Mercado de Letras, 2009. Série ideias sobre linguagem.

SOUZA, Alanna Patrícia Ribeiro; DE LIMA NUNES, Laísy. **Primeira infância em foco: a educação infantil como contexto potencializador da aprendizagem socioemocional**. Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco, v. 10, n. 21, p. 354-381, 2011.

SOUZA, Celina. **Estado da Arte da Pesquisa em Políticas Públicas**. In Hochman, G., Arretche, M. e Marques, E. Políticas Públicas no Brasil. Rio de Janeiro, Fiocruz. 2007.

SOUZA, Celina. **Políticas públicas: conceitos, tipologias e sub-áreas**. 2022.

TAVARES, V. S.; MELO, R. B. **Possibilidades de aprendizagem formal e informal na era digita: o que pensam os jovens nativos digitais?** Psicologia Escolar e Educacional. Rio de Janeiro – RJ, 2019. V 23, e 183039

THEIS, I. M. et al. **Desenvolvimento, meio ambiente, território: qual sustentabilidade**. Desenvolvimento em Questão. Ijuí, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/desenvolvimentoemquestao/article/view/128> Acesso em: 30 maio. 2024.

VIANA, Iara Azevedo Vitelli. **Investimento produtivo em educação no Brasil: Educação Infantil para crianças pobres**. 2012. 123 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Populacionais e Pesquisas Sociais) - Escola Nacional de Ciências Estatísticas, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Rio de Janeiro, 2012.

VIEIRA, Flávia Martins; TEIXEIRA, Ricardo Antônio Gonçalves; DE ASSIS, Lúcia Maria. **Os fundamentos da política de accountability no Programa AlfaMais para a alfabetização em Goiás**. Horizontes, v. 42, n. 1, p. e023066-e023066, 2024.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WIGGERS, Verena. O CONCEITO DE EDUCAÇÃO E DE EDUCAÇÃO INFANTIL: uma análise a partir das publicações acadêmicas relacionadas a matemática. **Poiésis-Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, v. 8, p. 102-120, 2014.

XAVIER, Maria Inês; FERREIRA, Naura S. C.; ANDRADE, Valéria A. **Políticas públicas para a educação infantil no Brasil: a questão da qualidade**. Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 40, p. 145-159, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782009000100010&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 19 abr. 2023.