

V. 20 N. 1
JAN-JUN 2021

ISSN
Versão Impressa 1677-7603
Versão Online 2447-9047

**Diálogos
Possíveis**

1. MESTRE, UFMS -
Universidade Franciscana.
<http://lattes.cnpq.br/5552760978043531>
2. DOUTORA, UFN -
Universidade Franciscana.
<http://lattes.cnpq.br/7499349305233492>
3. DOUTORA, UFMS -
Universidade Franciscana.
<http://lattes.cnpq.br/1983403791968824>

Como citar este artigo:

Prieto, LM., Marquezan, FF, Ghisleni TS. Abordagem do ciclo de políticas na escola de educação infantil implicações nas

Revista Diálogos Possíveis, v. 20, n. 1, 114-135, jan/jun de 2021.

Recebido: 21.11.2020

Aprovado: 17.02.2021

Abordagem do ciclo de políticas na escola de educação infantil implicações nas práticas pedagógicas

APPROACH TO THE POLICY CYCLE IN THE EARLY CHILDHOOD EDUCATION SCHOOL IMPLICATIONS FOR PEDAGOGICAL PRACTICES

Lilian Medianeira Prieto¹
Fernanda Figueira Marquezan²
Tais Steffenello Ghisleni³

2

RESUMO

A pesquisa sobre políticas públicas é recente no meio acadêmico. O Ciclo de Políticas é uma abordagem metodológica desenvolvida pelos pesquisadores ingleses Stephen Ball e Richard Bowe, que faz a articulação entre o micro e o macro contexto das políticas educacionais. O Ciclo das Políticas constitui-se de três contextos: o Contexto de Influência, o Contexto da Produção de Texto e o Contexto da Prática, que de forma contínua e não linear, interagem de forma dinâmica reconstruindo e influenciando as políticas educacionais. Sendo assim, este trabalho tem como objetivo analisar o Ciclo de Políticas, na Educação Infantil, a partir do Contexto da Influência, do Contexto da Produção de Texto e do Contexto das Práticas, ao reinterpretar e instituir o que está na legislação, a partir de suas práticas pedagógicas cotidianas. Estas práticas pedagógicas estão relacionadas a concepção de criança, ao planejamento, a organização dos tempos e espaços, a proposta curricular, a avaliação, a formação continuada do professor e a gestão escolar. A pesquisa é de característica bibliográfica e análise documental. O conhecimento construído terá como propósito embasar uma pesquisa que integra uma dissertação desenvolvida junto ao Mestrado de Ensino em Humanidades e Linguagens da Universidade Franciscana de Santa Maria/ RS.

Palavras-Chave: Gestão; Prática Docente; Política Educacional.

ABSTRACT

Public policy research is recent in academia. The Policy Cycle is a methodological approach developed by British researchers Stephen Ball and Richard Bowe, which links the micro and macro context of educational policies. The Policy Cycle consists of three contexts: the Context of Influence, the Context of Text Production and the Context of Practice, which continuously and non-linearly interact in a dynamic way, reconstructing and influencing educational policies. Thus, this work aims to analyze the Policy Cycle in Early Childhood Education, from the Context of Influence, the Context of Text Production and the Context of Practice, by reinterpreting and instituting what is in the legislation, from their everyday pedagogical practices. These pedagogical practices are related to the conception of the child, planning, the organization of times and spaces, the curricular proposal, assessment, the continuing education of the teacher and school management. The research is bibliographical and documental analysis. The purpose of the constructed knowledge will be to support a research that integrates a dissertation developed with the Master's Degree in Teaching in Humanities and Languages at the Franciscan University of Santa Maria/RS.

Key words: Management; Teaching Practice; Educational politics.

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa sobre políticas públicas na área educacional é recente no meio acadêmico brasileiro. O Ciclo de Políticas é uma abordagem metodológica desenvolvida pelos pesquisadores ingleses Stephen Ball e Richard Bowe, que tem como pano de fundo a articulação entre o micro e o macro contexto das políticas educacionais. A Abordagem dos Ciclos de Políticas, segundo Mainardes (2006), constitui-se de três contextos: “o *Contexto de Influência*, o *Contexto da Produção de Texto* e o *Contexto da Prática*”. A relação entre tais contextos não é linear, estanque, mas sim, caracteriza-se pela interação, pelo modo dinâmico, reconstruindo e influenciando as políticas educacionais (MAINARDES, 2006, p.50).

Mainardes (2006, p. 59) afirma que “o Contexto da Prática é também um micro processo político, pois nele identificam-se também os contextos da influência e o da produção de texto (implícito ou não)”. Portanto, a escola, configura-se como contexto da prática, uma vez que é um dos espaços em que os textos das políticas públicas são reinterpretados e recriados a partir da visão sócio-econômica-cultural da comunidade escolar, contribuindo, assim, para que as demandas sociais sejam evidenciadas. Tornando-se assim, imprescindível a análise de suas práticas pedagógicas, por meio do Ciclo de Políticas.

As práticas pedagógicas estão compreendidas, neste estudo, como todas as ações desenvolvidas na escola que tem

Vulnerabilidades sociais convocam políticas públicas

como base sua intencionalidade educativa. Diferenciando-se da prática docente, que só se torna uma prática pedagógica se estiver embasada em uma teoria, reconstruída a partir das reflexões sobre a ação diária do professor. Desse modo, as práticas pedagógicas estão relacionadas a concepção de criança, a proposta pedagógica, ao currículo, ao planejamento, a organização dos tempos e espaços, a avaliação, a formação continuada do professor e a gestão escolar, sendo estes os elementos do Contexto da Prática, na escola de Educação Infantil investigada.

Concebidas a partir de um conceito de criança como sujeito histórico, constituída de direitos e, portanto, centro do processo educativo, estas práticas estão baseadas, principalmente na interpretação de documentos oficiais como a Constituição Cidadã (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEIs – Parecer CNE/CEB nº 20/09 e a Resolução CNE/CEB nº 05/09), o Plano Nacional de Educação (PNE), lei nº 13.005/2014 e a Base Nacional Curricular para a Educação Infantil (BNCC/2017). Todas estas legislações se complementam e dão um caráter educativo a Educação Infantil, tornando

indissociáveis, o cuidar e o educar. É correto afirmar então, que no Contexto da Produção de Texto, o marco para que a Educação Infantil se tornar a primeira etapa da Educação Básica no Brasil é a promulgação da Constituição Federal de 1988.

Vários fatores colaboraram para o Contexto da Influência desta legislação: o momento histórico vivido pelo Brasil, durante o Regime Militar; a difusão das pré-escolas pelo País, por meio do Projeto Casulo; as orientações de organismo internacionais na política; as pressões internas vindas dos grupos feministas e de estudos e pesquisas sobre a Educação Infantil e a abertura política.

No momento atual, novas legislações, entre elas principalmente a Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2017) estão sendo estudadas, interpretadas e colocadas em prática nas escolas de Educação Infantil. Dessa maneira, o Ciclo de Políticas repete-se com a constatação de novos desafios as práticas pedagógicas, que irão se tornar temas de pesquisas e estudos, bandeira de luta de movimentos sociais, até tornarem-se pauta da agenda de novas políticas públicas educacionais.

Sendo assim, o artigo tem como objetivo analisar o Ciclo de Políticas, em uma

Vulnerabilidades sociais convocam políticas públicas

escola de Educação Infantil, no interior do Estado do Rio Grande do Sul, a partir do Contexto da Influência, do Contexto da Produção de Texto e do Contexto da Prática, a partir de suas práticas pedagógicas cotidianas. Para isto, será utilizada a pesquisa bibliográfica, por meio da análise documental.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: UMA NOVA IDENTIDADE À EDUCAÇÃO INFANTIL

O Estado é o conjunto de instituições permanentes, formado por um governo, pelas forças armadas e pelo funcionalismo público. Para sua existência é necessário que haja um território, um povo e sua soberania, garantida por meio de sua legislação e estabelecimento de fronteiras, respeitadas internacionalmente. Nos Estados brasileiros, onde o regime vigente é a democracia, são estabelecidos três poderes: O Poder Executivo, o Poder Legislativo e o Poder Judiciário. Atuando de forma independente, desempenham suas funções políticas, sociais e econômicas com a finalidade de servir a população do país. O governo, portanto, faz parte do Estado e é transitório, sendo escolhido democraticamente por meio do voto e com a função de administrá-lo.

As políticas públicas são as ações do Estado na busca de assegurar os direitos dos cidadãos já garantidos pela Constituição Federal. Para isto, o Estado, tanto em âmbito municipal, estadual, quanto federal propõe legislações, programas e projetos, que visam o bem comum, decidindo assim, o que pode ou não fazer, que seja de interesse público. Quando estas ações dizem respeito ao contexto educacional são denominadas políticas públicas educacionais. Akkari (2015) corrobora com esta afirmativa ao explicar que “[...] uma política educacional é um conjunto de decisões tomadas antecipadamente, para indicar as expectativas e orientações da sociedade em relação á escola” (p. 13).

A educação, além de uma política pública, também é uma política social, porque tem como finalidade reduzir as desigualdades produzidas pelo sistema socioeconômico. Dessa forma, a educação como política (pública) social dentro de um contexto neoliberal acaba inserindo-se na lógica de mercado. Os interesses individuais sobrepõem-se aos coletivos e são à base da atividade econômica, a intervenção estatal é criticada e defende-se o mercado como regulador da riqueza e da renda. As políticas públicas governamentais têm caráter compensatório, procurando sanar as dificuldades de quem, por escolhas

Vulnerabilidades sociais convocam políticas públicas

individuais, não usufrui do progresso social (HÖFLING, 2001). O Estado então, transfere suas responsabilidades para o setor privado, desobrigando-se da incumbência de proporcionar a todos uma educação pública de qualidade. Evidenciam-se políticas públicas descentralizadoras, as privatizações, os modelos burocráticos, a prestação de contas, a padronização, as avaliações e a meritocracia.

Á respeito da descentralização, Akkari (2015, p. 37) afirma que “[...] geralmente é associada ao princípio da subsidiariedade, conceito de gestão pública, onde a responsabilidade de uma ação deve ser atribuída à menor instância capaz de executá-la”. Portanto, a descentralização é o processo de delegar incumbências as menores instâncias, com isto, reduzindo custos e deslocando o centro de poder às autoridades locais. E, para que não sejam aprofundadas as desigualdades regionais, exige recursos financeiros e conhecimento técnico. Assim, a descentralização das políticas educacionais do Estado em parceria com a iniciativa privada, possibilita o maior controle por parte dos usuários da escola, ampliando o poder de escolha pelas escolas e a concorrência, entre elas, em busca dos melhores padrões de qualidade.

A falta de credibilidade ao planejamento central, ou seja, em âmbito nacional, das políticas públicas é um dos fatores que estimulam a descentralização, bem como a necessidade da constante redução de custos e parcerias pelo Estado. Além disso, tem como um de seus propósitos tornar os indivíduos responsáveis por suas próprias decisões, por meio da prestação de contas e de avaliações dos resultados.

Estes padrões ditos adequados às políticas públicas educacionais do País, surgem de avaliações, relatórios e estudos comparativos entre sistemas de ensino internacionais. Por isso, que instituições como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (Ocde), o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), buscam regular as políticas educacionais nacionais (AKKARI, 2015). Alinhadas com o processo de globalização, estas organizações impõem padrões, que segundo pesquisas, são fatores importantes para uma educação de qualidade, incentivando e financiando-os. Muitas vezes, ignorando os aspectos sócio-econômico-culturais, que influenciam o desempenho dos sistemas de ensino nestas avaliações.

Desta forma, a Educação Infantil no Brasil, também sofreu a influência de órgãos

Vulnerabilidades sociais convocam políticas públicas

internacionais, mesmo antes de transformar-se em uma política pública educacional e ao estar associada ainda ao assistencialismo. Criada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1946, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), nas décadas de 1950 e 1960 lançou no Brasil, as bases para o modelo de Educação Infantil. Inicialmente caracterizando-se pelo interesse nos setores de saúde e nutrição, a UNICEF passa então, a influenciar o setor educacional e volta a sua atenção para a educação pré-escolar de massa no Brasil, antes de competência da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Busca então, a participação da comunidade como estratégia para implantação de políticas destinadas à infância pobre, atuando em conjunto com os governos nacionais e entrando no cenário educacional dos países em desenvolvimento (Rosemberg, 2016, p. 213).

O Brasil, representado pelo Departamento Nacional da Criança (DNCR) na Conferência de Santiago do Chile e na Comissão Executiva da Unicef, em 1965, apresentou o diagnóstico da realidade do pré-escolar no País e utilizou-se das informações obtidas nestes dois eventos para elaborar o Plano de Assistência ao Pré-Escolar (DNCR, 1967), apresentado

posteriormente em 1968, no I Congresso Interamericano de Educação Pré-Escolar, realizado no Rio de Janeiro. Estes documentos, afirma Rosemberg (2016, p.8) também “[...] guiaram as propostas governamentais de pré-escola de massa elaboradas no Brasil durante a década de 1970 e parte da década de 80”.

O Departamento Nacional da Criança (DNCR) ao propor a criação de centros de recreação instituiu as bases para o primeiro programa nacional de educação infantil de massa: Projeto Casulo, implantado pela Legião Brasileira de Assistência (LBA), em 1977. O discurso da LBA sempre esteve pautado na necessidade de prevenção junto à infância pobre. Conectando-se a Doutrina de Segurança Nacional (DSN), adotada pelo governo militar brasileiro, desde 1964, o Projeto Casulo surge como uma política de assistência que tem por estratégia o combate à pobreza, que pode tornar-se uma ameaça à segurança nacional. Dentro desta perspectiva o Projeto Casulo pode ser implantado da mesma forma em todo o território nacional, ignorando diferenças regionais (ROSEMBERG, 2016). As suas metas ampliam o caráter assistencial para a preocupação com o desenvolvimento integral da criança, buscando não só a preparação para a escolarização, mas também a prevenção de atos antissociais,

Vulnerabilidades sociais convocam políticas públicas

causados pela extrema pobreza. Com baixos investimentos orçamentários, o Projeto buscava na participação da comunidade a sua implementação, seja como voluntária para o trabalho com as crianças ou com a cedência de espaços a sua execução.

Apesar de levar a educação pré-escolar a um milhão de crianças pobres, o Projeto Casulo desde sua primeira avaliação já apresentava espaços físicos inadequados, falta equipamentos e recursos financeiros, pessoas não habilitadas e propostas inadequadas para o trabalho com as crianças. Isto, corrobora a afirmação de Höfling (2001, p.39), ao salientar que “[...] as ações e estratégias de um Estado neoliberal são apenas políticas compensatórias à população que por escolha ou incapacidade, não usufrui dos bens sociais, apenas como forma paliativa às tensões sociais, e não com intuito de modificar as relações de poder na sociedade.”

O Ministério da Educação e Cultura, em 1981, voltou a apresentar um programa de educação nacional semelhante ao Projeto Casulo e foram estas as políticas públicas nacionais que permitiram a expansão da educação infantil no Brasil, durante a década de 80 e que ainda são resquícios de políticas públicas de baixo custo á

população pobre, que sob o argumento da participação da comunidade, mascaram conflitos, tensões e contradições (ROSEMBERG, 2016). Assim, pode-se afirmar, conforme Akkari (2011) que “[...] as organizações internacionais desempenham um papel fundamental no processo de internacionalização das políticas educacionais” (p. 35).

Dentro da lógica neoliberal que impera então, a educação torna-se um novo mercado lucrativo e de amplas possibilidades a ser explorado, pois, vista como uma das principais formas de ascensão social, a educação transforma-se em mercadoria que pode ser negociada pela iniciativa privada. Para exploração deste novo mercado algumas condições são necessárias: o descrédito na qualidade de ensino da escola pública, que afasta as famílias de melhor poder aquisitivo; a padronização curricular, que facilita a comercialização de softwares e livros didáticos; a desobrigação do Estado para com os sistemas de ensino; o incentivo a educação permanente e a certificação privada de saberes (AKKARI, 2015, p. 51).

Desta forma, os desafios enfrentados nos vários contextos de concepção, formulação e implementação de uma política pública surgem de uma multiplicidade de olhares

Vulnerabilidades sociais convocam políticas públicas

dispostos a torná-la real a partir de seus próprios interesses, ideologias, experiências e necessidades, muitas vezes não conseguindo atingir a finalidade a que se propôs inicialmente.

3 A ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS: UM OLHAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Mesmo que as políticas públicas concebidas na lógica neoliberal tentem impor mudanças significativas no contexto educacional, não conseguem atingir totalmente seus objetivos de implementação, pois estão sujeitas a influência de conflitos de interesses durante todo o processo. Segundo Stephenn Ball e seus colaboradores, o “Ciclo de Políticas” é uma das formas de abordagem metodológica para melhor analisá-las, já que visa compreendê-las da formulação à implementação. Sendo assim, a compreensão da formação do discurso da política e a interpretação que os profissionais que irão colocá-lo em ação fazem, relacionando os textos legais a prática, é imprescindível a análise das políticas educacionais (MAINARDES, 2006, p. 50).

No Brasil, são recentes as pesquisas sobre políticas públicas educacionais, de modo especial, sob a ótica de um ciclo contínuo, desse modo, proposta por Ball, elas estão

constituídas por três contextos principais que servem para estudo: o Contexto da Influência, o Contexto da Produção de Texto e o Contexto da Prática.

O Contexto da Influência é o início da construção do discurso político. Por meio das mídias e redes sociais, grupos de diferentes posições defendem suas ideias na tentativa de influenciar e disseminar opiniões. Além disso, há os embates entre comissões e grupos representativos, bem como a interferência de agências internacionais no processo decisório destas políticas nacionais. Mesmo quando estas agências internacionais conseguem ser transpostas para o contexto nacional, tendem a ser recontextualizadas e reinterpretadas adquirindo novos significados (MAINARDES, 2006, p.51).

A Educação Infantil no Brasil somente passou a ser um dever do Estado com a promulgação da Constituição Cidadã de 1988, que surge como forma de redemocratizar o País após o período de Ditadura Militar. O texto constitucional coloca-se como garantia e em defesa aos direitos fundamentais do indivíduo e da coletividade, entre eles o da educação. Assim, no Contexto da Influência, na educação infantil deste direito assegurado à infância pela Carta Magna foram muitos os embates entre empresários, militares e

Vulnerabilidades sociais convocam políticas públicas

latifundiários de um lado e a sociedade civil organizada de outro. Até então, a criança brasileira, menor de 07 anos não tinha direito à educação. A partir da Constituição de 1988, a Educação Infantil passou a ser um direito da criança, opção da família e dever do Estado, sendo de responsabilidade dos municípios.

No processo de elaboração do texto da Constituição Cidadã, houve a oportunidade de intensa participação de muitas associações científicas, corporativas, profissionais, especialistas e grupos de pesquisa, que contribuíram dando legitimidade aos debates. Entre estes se destacaram no setor educacional, conforme Sander (2001): a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), Associação Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED).

Além destes atores sociais, novos movimentos sociais como o movimento de mulheres e o movimento “criança pró Constituinte” também contribuíram para que a Educação Infantil fosse repensada no Brasil aliando o cuidar ao educar e discutindo a qualidade deste atendimento

(ROSEMBERG, 2002). Associado as influências internas, está o protagonismo de organizações internacionais como a UNESCO e a Unicef, que buscam, por meio de investimentos de baixo custo, garantir o atendimento as crianças pobres, como forma de submissão aos padrões sociais.

Dessa forma, o Contexto da Influência está imbricado no Contexto da Produção de Texto, pois a partir de disputas e acordos são construídos os textos políticos, que geralmente atendem a linguagem do interesse público. No entanto, as intervenções textuais têm suas limitações e possibilidades, conforme a resposta social que receberão (MAINARDES, 2006) Mesmo o texto constituinte pode receber modificações denominadas Propostas de Emendas à Constituição (PEC) à medida em que se buscam novas alternativas de solução aos problemas sociais.

Da mesma maneira, o Contexto da Produção do Texto na educação infantil caracteriza-se por legislações para dar respostas a novos contextos. Na Educação Infantil, muitos textos legais postulam novos significados a sua identidade, tais como a Lei 8.069/90 que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei de Diretrizes da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) e criação do

Vulnerabilidades sociais convocam políticas públicas

Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF – Lei 9424/96), os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (1996), a criação do Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB – Lei nº 11.494/2007), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, a Resolução CNE/CEB nº 05/09, 1998), as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEIs – Parecer CNE/CEB nº 20/09 e a os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009), as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 04/2010), o Plano Nacional de Educação (PNE), lei nº 13.005/2014 e a Base Nacional Curricular para a Educação Infantil (BNCC/2017).

Todas estas legislações contribuem e agregam valores buscando consolidar o que já vem sendo preconizado pelos textos anteriores.

No Contexto da Prática, portanto, há uma interpretação e recriação das políticas. Neste processo é fundamental a participação ativa de todos os atores envolvidos no processo educativo, sendo a escola, enquanto instituição educativa, um dos principais contextos da prática. É o

local onde os textos são interpretados, recriados e a partir da pressão política, podem ser negados, legitimados ou transformados (MAINARDES, 2006).

Assim, no Contexto da Prática há sempre tensão entre o imposto que é instituído e o cotidiano vivenciado na escola; da mesma forma, entre a legislação e o que se faz para cumpri-la. Libâneo e Alves (2001, p. 178) destacam que “[...] a sala de aula organiza-se pela teia de práticas pedagógicas que a envolve e com ela dialoga”. Sendo assim, considera-se neste estudo o Contexto da Prática, as práticas pedagógicas de uma escola de educação infantil. Entende-se que, as práticas pedagógicas interferem na prática docente em sala de aula. Desse modo, as práticas pedagógicas perpassam tanto o planejamento da proposta pedagógica da escola até a atuação do professor em sala de aula, quanto a escolha do currículo, a avaliação de todos os segmentos da comunidade escolar, a organização dos espaços e tempos, a formação continuada do professor e a gestão escolar. Todos estes elementos traduzem a concepção de criança e infância que estão no cerne de sua proposta pedagógica e contribuem para a formação da cultura e do clima organizacional da escola. E, por meio deles, está implícita a forma como a escola interpreta a legislação e coloca em prática

Vulnerabilidades sociais convocam políticas públicas

seus preceitos, bem como, exerce pressão política para que novas políticas públicas sejam propostas, elaboradas e colocadas em prática, complementando assim, o Ciclo de Políticas.

4 O CONTEXTO DA PRÁTICA: FOCO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL “PÔR DO SOL”

A Escola de Educação Infantil, aqui denominada “Pôr do Sol”, para fins de anonimato e por questões éticas, localiza-se na maior ocupação habitacional da América Latina, situada na zona oeste do município de Santa Maria/RS. Iniciando suas atividades no ano de 1996, como creche de turno integral, teve sua origem na necessidade de um local adequado para cuidar das crianças da comunidade, enquanto a família trabalhava. Estando então, sob a responsabilidade da Secretaria de Município do Bem-Estar Social.

No ano de 2000, as creches foram integradas a Secretaria de Município de Educação (SMED) e acompanhando as mudanças no setor educacional e a obrigatoriedade de adequação a nova legislação, tornou-se uma escola de Educação Infantil. A partir de legislações públicas como a Constituição Federal

(BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e da Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), o cuidar aliado ao educar, transformaram a cultura e o clima organizacional da “Escola de Educação Infantil Pôr do Sol”, tornando-a um local apropriado para o desenvolvimento da pesquisa sobre o contexto da prática na Educação Infantil.

A Educação Infantil, portanto, vista como prática pedagógica, que mobiliza conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento integral da criança e as especificidades desta faixa etária a todas as crianças é uma nova proposição legal. Heywood (2004, p.10), afirma que “[...] somente em épocas comparativamente recentes veio a surgir um sentimento de que as crianças são especiais e diferentes, e, portanto, dignas de ser estudadas por si sós”.

A palavra infância, analisada em seu sentido etimológico, provem do latim termo *infantia*, do verbo “fari”, que significa falar, portanto infância refere-se ao termo in (não) – fans (capacidade da fala), que significa sem linguagem ou sem a capacidade da fala (LAJOLO, 2016, p.324). Sendo assim, a criança é vista como um ser que não tem racionalidade e precisa ser adestrado, moralizado,

Vulnerabilidades sociais convocam políticas públicas

educado. Para isso, a escola, como mantenedora da ordem vigente deveria moldar-lhes os corpos, a mente, os movimentos, através de uma formação adequada, sendo sua função transmitir o conhecimento sistematizado pela humanidade, constituindo o enfoque tradicional de educação (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998).

Por muito tempo, as práticas pedagógicas foram alicerçadas neste enfoque tradicional de criança e infância e as políticas públicas com vistas a formar novas gerações adaptadas e mantenedoras dos padrões sociais vigentes. Para isto, todas as estruturas das instituições escolares estão adaptadas a esta função, refletindo-se na proposta pedagógica das escolas, na formação dos professores, no currículo, no planejamento, na organização dos espaços e tempos, na avaliação e na gestão, por meio da cultura e do clima organizacional deste contexto educativo.

As transformações sociais decorrentes da globalização, da evolução do conhecimento e dos processos midiáticos, contribuíram também para que uma nova concepção de criança e infância tomasse forma. Vista então, como protagonista social, a criança possui e produz cultura das mais variadas formas ativas e criativas. Como ressaltam Kramer e Nunes (2015,

p.311), portanto: “[...] pensar as instituições da educação infantil como formadoras de cultura, é assumir que as instituições podem lidar de modo integrado com as dimensões de educar, cuidar, brincar, indissociáveis das práticas educativas”. E, apesar de transparecer esta nova concepção em documentos oficiais, dependem da multiplicidade de olhares da comunidade escolar, para tornarem-se instituídas por meio das práticas pedagógicas.

Sendo assim, a Escola “Pôr do Sol”, no seu Projeto Político Pedagógico (2018, p. 09) “busca uma ação educativa voltada a uma criança competente, que é curiosa, quer descobrir, experimentar e conhecer o mundo”. Para isso, baseia-se em Malaguzzi (2013, p. 10), quando afirma que “nossa imagem da criança é como rica em potencial, forte, poderosa, competente e, mais que tudo, conectada aos adultos e às outras crianças” e requer do educador conhecimentos específicos para atuar na área e atender a estas novas exigências sociais.

A escola, portanto, segundo o Projeto Político Pedagógico (2018, p.10) “ é um espaço privilegiado para a reciprocidade cultural, valorativa e de interação, onde o prazer e a alegria estão presentes, onde se contribui no desenvolvimento de cidadãos

Vulnerabilidades sociais convocam políticas públicas

capazes de pensar, compreender e agir sobre o mundo que os cerca”. Para que isto aconteça o processo de ação-reflexão-ação são constantes no planejamento da escola. Buscando sempre o conhecimento da comunidade escolar atendida, suas expectativas e anseios quanto a educação das crianças, por meio de pesquisas e entrevistas realizadas com as famílias durante o ano letivo.

Atualmente a Escola “Pôr do Sol” tem como princípio trabalhar a questão ambiental não só voltada para a conservação do meio ambiente, mas também para os valores que devem ser cultivados pelo ser humano para manter um lugar agradável de viver e conviver. Priorizando o trabalho com valores como a Paz, Igualdade, Respeito, Ética, Diversidade Cultural e Justiça Social. O tema e valores foram elencados pela comunidade escolar como importantes na educação de seus filhos, surgindo então o Projeto “Meio Ambiente: espaço de convivência e humanização” trabalhado anualmente pela escola, desde 2012.

A partir desse projeto, como salienta o Projeto Político Pedagógico (2018,p. 13) da escola, “os educadores buscam observar às dinâmicas, as reações, as falas, os gestos e olhares dos alunos, buscando interpretar suas ações” para que então, a partir desses

elementos, problematizar situações construindo o projeto da turma.

Dessa forma, todos os espaços e tempos da escola são organizados para que estimulem a criatividade, a imaginação, a experimentação, possibilitando assim, a expressão das mais variadas linguagens e a interação social. Para isso, tanto os espaços abertos, quanto os das salas de aula ou das áreas cobertas são transformados pela exposição dos trabalhos das crianças, pelas pesquisas com os pais, pelas brincadeiras individuais ou grupais, jogos, atividades corporais, musicais, dramáticas, plásticas e de linguagem oral ou escrita. Possibilitando a quem entra nos espaços, a visibilidade das atividades realizadas pelas crianças. Confirmando o que estabelece o PPP (2018, p.29): “o espaço físico deve ser acolhedor, aconchegante e seguro e, ao mesmo tempo promotor de aprendizagem.” Da mesma maneira, afirma que “os materiais precisam ser estimuladores e adequados à faixa etária e o tempo deve ser flexível, respeitando as fases de desenvolvimento das crianças e o ritmo de cada um.”

A indissociabilidade, então, entre o cuidar e educar aponta uma Educação Infantil voltada para a construção de conhecimentos significativos e integrados, que possam contribuir para o

Vulnerabilidades sociais convocam políticas públicas

desenvolvimento das habilidades e competências, oportunizando que as situações de cuidados inerentes à faixa etária, integrem-se as ações educativas. Assim sendo, a escola entende currículo como “o instrumento básico da organização do trabalho na Educação Infantil, deve integrar o formal e o não-formal vinculando o escolar e o não-escolar”(PPP, 2018, p.25). Os conhecimentos são trabalhados de forma articulada com o cotidiano e este, deve estar voltado para a realidade do momento histórico em que vivemos, proporcionando a criança a produção do próprio conhecimento, do novo saber, por meio das interações e brincadeiras (BRASIL, 2010, p. 25).

A Escola “Pôr do Sol” busca assim, que a Educação Infantil venha “proporcionar através da brincadeira, da exploração e da expressão das diversas linguagens, a formação de um sujeito autônomo, criativo e ético”, conforme orienta o Documento Orientador Curricular (DOC,2019, p.62), pautado nos Parâmetros e Indicadores de Qualidade (BRASIL, 2006; 2009). Para que isso ocorra é importante ressaltar que a escola deve transformar-se em um “ambiente rico de experiências para exploração ativa, compartilhadas por crianças e adultos, em que as relações sociais estabelecem o diálogo como forma

de construção do conhecimento” (PPP,2018, p.29). Portanto, as necessidades de todas as crianças devem ser observadas, ouvidas, respeitadas e atendidas pelo/pela professor/a, para que em parceria com as demais pessoas que compõem a comunidade escolar (direção, servidores, pais e comunidade) proporcionem condições ao seu desenvolvimento integral.

Neste processo metodológico o professor deve ser o problematizador, o organizador, o responsável por criar e proporcionar atividades interessantes, motivacionais e desafiadoras, que irão enriquecer o trabalho pedagógico, com discussões, pesquisas e participação dos pais, gerando um grande envolvimento da família com a escola. Desta forma o professor precisa estar bastante atento e sensível, a fim de aproveitar oportunidades de novas aprendizagens que podem surgir no decorrer do processo (PPP, 2018). E o educando, é constantemente provocado a ser criativo, participativo e ousado. O querer aprender é estimulado, através de curiosidades e desafios que o levam a pensar e construir seu próprio conhecimento, interagindo como meio, numa relação dialética, sendo sujeito de sua própria formação.

Vulnerabilidades sociais convocam políticas públicas

O respeito às diferenças então, é fundamental para que todos possam conviver com harmonia e tenham as mesmas oportunidades para aprender e se desenvolver. Para isso, a Escola “Pôr do Sol” conta com o trabalho de uma educadora especial que presta atendimento as crianças público alvo da Educação Especial e assessora as professoras em seu trabalho diário com estas crianças. Além deste trabalho conjunto com os professores, a educadora também orienta as famílias nos procedimentos necessários a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, bem como confecciona materiais especiais para o trabalho individualizado em sala de aula ou na sala de recursos multifuncionais.

O currículo parte então, de necessidades relevantes a curiosidade, a problematização de fatos do cotidiano dos alunos e são trabalhados pelo grupo através da experimentação científica, da ludicidade, de jogos, de brincadeiras, de vídeos, de pesquisas, de entrevistas, das histórias, do imaginário infantil, enfim, de todos os recursos que o professor puder utilizar para tornar este processo ainda mais significativo. A comunidade escolar é convidada a participar opinando e dando sua contribuição ao projeto da turma por meio de reuniões com a família, pois “a co-participação família- escola-

comunidade são fundamentais para definição de prioridades, estratégias e ações do processo educativo em defesa da dignidade humana e da cidadania”(PPP 2018, p. 11). Assim, a família contribui com seus saberes para o desenvolvimento dos projetos, propondo ações e engajando-se nas atividades desenvolvidas pela turma na escola.

Sendo assim, há pais que se disponibilizam para compartilhar suas experiências profissionais com as crianças, outros para ensinar a turma a fazer receitas de culinária, contar histórias, construir espaços alternativos, horta escolar, jardinagem e participar ativamente das Oficinas de Sustentabilidade. As Oficinas de Sustentabilidade são uma das formas de culminância dos projetos das turmas. Nelas, os professores desenvolvem junto com alunos e comunidade escolar, atividades de criação de produtos relacionados a seu projeto, que tenham como objetivo integrar escola/família e partilhar saberes construídos pelo grupo durante o processo de pesquisa. Também devem auxiliar as famílias no reaproveitamento e/ou na reciclagem de materiais, como forma de economia doméstica ou de renda alternativa a família.

Vulnerabilidades sociais convocam políticas públicas

Muitas foram as Oficinas desenvolvidas pela escola: Sabão Caseiro, Compostagem, Horta na Calça Jeans, Criação de Peças de Vestuário com Reciclagem de Materiais (calça jeans, lacres, jornal, sacolas plásticas...), Aproveitamento Total de Alimentos (receitas com cascas de banana, folhas e talos de beterraba e cenoura, batata com casca), Alimentação Saudável (brigadeiro e bolo de feijão, salada de frutas no palito, bolachas caseiras...), Transformando Embalagens (construção de brinquedos e jogos para a turma, confecção de carteiras com caixas de leite, porta trecos com latas decoradas, vasos decorados de sucata, bonecas de pano,...), Mandalas de CD. Todas surgem dos temas dos projetos trabalhados pela turma durante o ano letivo, em consonância com o Projeto da escola Meio Ambiente: espaço de convivência e humanização.

Seguindo as orientações da Base Nacional Curricular Comum para a Educação Infantil (BRASIL, 2017), contidos também no DOCSM (SANTA MARIA, 2019), o PPP da Escola “Pôr do Sol” traz os direitos de aprendizagem como sendo os de conviver, brincar (éticos), conhecer-se, participar (políticos), explorar e expressar-se (estéticos), pelos quais a criança aprende e se desenvolve. Também destaca os Campos de Experiência: 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, os quais são a síntese das aprendizagens das crianças na Educação Infantil (BRASIL, 2017).

Destaca ainda a importância da competência humana, que se traduz na capacidade de cuidar do outro, nas relações sociais, no compartilhamento de experiências e práticas, que estão condicionadas pelo contexto econômico, social e político. Assim, a concepção sobre competência: construção e mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores não apenas na dimensão técnica especializada, mas na dimensão sócio-política, econômica e de inter-relações pessoais (PPP, 2018). Diante disso, percebe-se a necessidade de uma mudança significativa da função social da instituição educacional, considerando as novas tendências pedagógicas. Educar para competências é, portanto, proporcionar ao estudante condições e recursos capazes de intervir em situações-problema.

Dessa forma, muitos professores já têm novas formas de culminância para seus projetos, utilizando-se dos conhecimentos adquiridos por meio deles, para mobilizar a comunidade escolar na resolução de problemas. Assim transformam lugares

Vulnerabilidades sociais convocam políticas públicas

que estavam sendo depósitos de lixo em áreas limpas e realizam o plantio de árvores frutíferas com a comunidade escolar. Para que isso ocorra, os pais são engajados no trabalho da escola, participando desde a criação até a culminância do projeto, juntamente com seus filhos, bem como o Poder Público é convocado a auxiliar, por meio das secretarias envolvidas na proposta. A prática docente então, passa a ser considerada uma prática pedagógica, pois faz transparecer por meio dela a responsabilidade social do professor, a finalidade de seu trabalho e o comprometimento com a proposta político pedagógica da escola.

Esse trabalho só consegue ser realizado porque há uma parceria entre todos os envolvidos e há espaços de diálogo, com planejamento constante, para que se articulem as ações necessárias a cada proposição realizada pelas turmas ". A Escola "Pôr do Sol" por meio da gestão democrática de ensino, busca implementar sua proposta, que direciona as práticas pedagógicas, por meio de metas, ações e procedimentos. Valorizando a participação de toda a comunidade escolar, por meio de decisões coletivas e tomadas de decisões práticas e transparentes. Desta forma, a gestão democrática, como afirma Prieto, Ghisleni e Marquezan (2019, p.9)

"contribui para a emancipação humana ao refletir sobre a sociedade e identificar as mudanças necessárias ao sistema educacional, buscando meios de conhecer, debater e fiscalizar as políticas públicas, transformando-as por meio da mobilização popular."

As reuniões pedagógicas, para formação continuada do professor estão articuladas com as Paradas Pedagógica da Rede Municipal de Educação, onde a mantenedora estabelece dias para mobilizar os professores na reflexão sobre suas práticas, sendo previstas no Calendário Escolar. Além destas paradas, a Escola Pôr do Sol, promove nos finais de tarde, mensalmente, reuniões onde os assuntos abordados estão vinculados às necessidades do trabalho pedagógico, sendo enfocados sob a forma de reflexão, debates, discussões, sessões de estudo e troca de experiências. Também ocorrem orientações, por parte da supervisão referente aos temas dos projetos desenvolvidos no Currículo Escolar.

Da mesma forma, as reuniões na Escola Pôr do Sol servem como um momento para que o trabalho seja constantemente reavaliado. A avaliação na Educação Infantil, deve ocorrer "mediante o acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de

Vulnerabilidades sociais convocam políticas públicas

promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental. Sendo assim, a avaliação torna-se uma oportunidade para que o professor reflita sobre o seu trabalho, as estratégias utilizadas, com base em registros escritos, fotográficos, filmagens ou produções das crianças (Rizeck, 2018?) e na observação. Desta forma, ao acompanhar o nível de desenvolvimento e aprendizagem das crianças redimensiona sua prática docente, proporcionando novas situações de experiência à criança.

Assim é possível ao professor planejar sua prática, garantindo os direitos de aprendizagem da criança e auxiliando nas progressões de complexidade das atividades propostas às crianças. Descartando, no entanto, a necessidade de que a Educação Infantil atenda a prioridades de conteúdo, comportamentos e aptidões motoras para o ingresso no Ensino Fundamental (KRAMER E NUNES, 2015).

Além da avaliação da criança e do trabalho docente, a Escola “Pôr do Sol” também realiza a sua avaliação enquanto instituição. Todos os setores e membros da comunidade escolar avaliam e são avaliados em suas atribuições, para que após análise dos dados obtidos, sejam repensadas coletivamente novas alternativas para solucionar os problemas

encontrados (PPP 2018). Da mesma maneira o DOCSM (2019) traz a necessidade da avaliação “NA EDUCAÇÃO INFANTIL”, que é realizada internamente pelas instituições com a finalidade de melhorar a qualidade do processo educativo e, resalta também a avaliação “DA EDUCAÇÃO INFANTIL”, com o intuito de “interrogar a oferta que é feita às crianças, confrontando-a com parâmetros e indicadores de qualidade” (SANTA MARIA, 2019, p.70)

A Educação Infantil também terá sua primeira avaliação externa, realizada pelo Ministério da Educação e Cultura, por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). No decorrer do ano serão aplicados questionários as equipes gestoras e professores, no intuito de avaliar a qualidade da infraestrutura e do trabalho pedagógico, com vistas à reformulação de estratégias e políticas públicas para Educação Infantil. Esta avaliação da Educação Infantil, já havia sido pensada enquanto estratégia do Plano Nacional de Educação ([Lei nº 13.005/2014](#)), para avaliar a qualidade da Educação Básica no Brasil. Podendo tornar-se mais uma forma de pressionar o Poder Público na busca de soluções a falta de vagas, a precariedade da estrutura física de creches e pré-escolas e do atendimento.

Vulnerabilidades sociais convocam políticas públicas

A partir dos espaços de reflexão, planejamento, organização, acompanhamento e avaliação das práticas pedagógicas, a formação continuada do professor ocorre com a apropriação de novos saberes docentes, que dão um novo significado a sua atuação. Assim sendo, afirma Nunes e Kramer (2013, p.40), “é na coletividade que o papel de gestores e professores ganha força, levando o grupo a buscar novas formas de organização, condições de trabalho, bem como a reformular a teoria e a prática social”. Contribuindo assim, para que o ciclo das políticas se concretize ao trazer novos elementos a serem avaliados no debate sobre novas formas de tornar instituído, por meio da legislação, o que já está sendo realizado com êxito ou não, nas escolas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Ciclo das Políticas é uma metodologia que permite constatar o quanto as políticas públicas estão interligadas em todas as suas fases desde a elaboração, implantação e avaliação. Por isso, tornam-se um importante instrumento na análise das políticas públicas educacionais. Buscando refletir assim, as expectativas da sociedade em relação à educação brasileira.

No cenário das políticas públicas educacionais, as políticas para a Educação

Infantil também são recentes e por meio delas deve ser criada uma nova identidade a educação das crianças pequenas no Brasil. Dessa forma, analisar o Ciclo de Políticas em uma escola de Educação Infantil, por meio do Contexto de Influência, o Contexto da Produção e o Contexto da Prática, idealizado por Stephen Ball e Richard Bowe, torna-se uma forma de reconhecer de que forma o micro pode sofrer influências e, também influenciar a visão macro.

As práticas pedagógicas, independente do paradigma a que se propõe seguir, não estão relacionadas apenas ao trabalho do professor em sala de aula, mas sim a toda uma cultura organizacional instituída a partir do projeto político pedagógico da escola. E uma prática docente só se torna prática pedagógica, a partir de momento em que reflete a intencionalidade de suas ações.

A Educação Infantil vem assumindo seu caráter educativo a partir de textos oficiais como a Constituição Cidadã (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA- Lei 8.069/90), a Lei de Diretrizes da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) e criação do Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF –Lei 9424/96), os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a

Vulnerabilidades sociais convocam políticas públicas

Educação Infantil (1996), a criação do Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB – Lei nº 11.494/2007), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEIs – Parecer CNE/CEB nº 20/09 e a Resolução CNE/CEB nº 05/09), os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009), as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 04/2010), o Plano Nacional de Educação (PNE), lei nº 13.005/2014 e a Base Nacional Curricular para a Educação Infantil (BNCC/2017). Todas estas legislações vêm influenciando as práticas pedagógicas e tornam-se um desafio aos gestores escolares, que devem fazer cumprir uma legislação, mesmo que muitas vezes, os recursos humanos e/ou financeiros sejam escassos ou inexistentes para tal.

A Escola “Pôr do Sol”, objeto de estudo desta pesquisa transformou suas práticas pedagógicas, atendendo as exigências legais e sociais. Construiu sua proposta político pedagógica a partir da pesquisa na comunidade escolar, estabelecendo parcerias e mobilizando a todos na sua implementação. Mantém o grupo de professores unidos em torno desta

proposta, buscando divulgá-la, valorizá-la e, com isso, não só proporcionar uma Educação Infantil de qualidade às crianças, mas também, resgatar a autoestima e emancipação de sua comunidade escolar.

Portanto, a gestão escolar também deve estar imbuída de princípios democráticos que estimulem o processo participativo e decisório nas escolas, construindo de forma coletiva seus projetos político-pedagógicos em consonância com as políticas públicas educacionais vigentes. Assim sendo, um projeto coletivo de escola que contemple muito além das relações custo/benefício, estará tendo como prioridade o resgate do direito de todos à educação de qualidade social e contribuir assim, para a emancipação humana.

Vista assim, de forma abrangente, pode-se constatar que as práticas pedagógicas dão sentidos às políticas públicas, ao reinterpretá-las e recriá-las, no contexto de cada escola. E, a partir de sua realidade dão novo significado as proposições legais, interferindo em sua permanência, extinção ou transformação, para melhor atender as demandas sociais.

Vulnerabilidades sociais convocam políticas públicas

REFERÊNCIAS

- AKKARI, A. **Internacionalização das Políticas Públicas: transformações e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BRASIL. [Constituição (1989)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 9.394 de 20 de Dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Estabelece diretrizes e bases para educação nacional. Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC, SEB, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica**. – Brasília: MEC, SEB, 2010.
- HEYWOOD, C. **Uma história da infância: da Idade Média á época contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- HOBSBAWM, E. J. **A Era das Revoluções (1789 – 1848)**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2009.
- HÖFLING, E.M. **Estado e Políticas (Públicas) Sociais**. Disponível em : <http://scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539>. Acesso em 12 out. 2019.
- KRAMER, S. NUNES, M.F.R. Educação Infantil e Expansão da Escolaridade Obrigatória: questões para a política, a formação e a pesquisa. In: CARVALHO, M.C.(Orgs.). **Educação Infantil: formação e responsabilidade**. 1ª ed. Campinas. São Paulo: Papirus, 2013.
- KRAMER, S. NUNES, M.F.R. “Condições, gestão, formação e identidade da Educação Infantil: desafios e recomendações para os sistemas municipais.” In: SOUZA, D. B, de, DUARTE M.R.T.(Orgs.) **Sistemas Educacionais: concepções, tensões, desafios**. São Paulo: Editora Loyola, 2015.
- LAJOLO, M. “Infância de Papel e Tinta” In: FREITAS, M. C. de. **História Social da Infância no Brasil**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2016.
- LIBÂNEO, J.C. ALVES, N. **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.
- LIBÂNEO, J.C. OLIVEIRA, J. F. de., TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10ª ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.
- MAINARDES, J. **Abordagem do Ciclo das Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. Educação e Sociedade, Campinas, . 27, n. 94, p. 47- 69, jan/abr 2006.
- MICHEL, M. H. **Metodologia e pesquisa em ciências sociais: um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2015.
- PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Santa Maria/ RS, 2018. 45 p. (documento não publicado).
- PRIETO, L.M. GHISLENI, T.S. MARCHEZAN, F.F. **Gestão Democrática: possíveis contribuições para a emancipação humana**. VIII Congresso Internacional de Educação. 70 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Educação Humanizadora. Santa Maria. RS. 2019

Vulnerabilidades sociais convocam políticas públicas

ROSEMBERG, F. “A LBA, o Projeto Casulo e a Doutrina de Segurança Nacional” In: FREITAS, M. C. de. **História Social da Infância no Brasil**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

ROSEMBERG, F. “Organizações Multilaterais, Estado e Políticas de Educação Infantil”. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, março/ 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a02n115.pdf>. Acesso em 06 out. 2019.

SACRISTÁN, J. G, e GÓMEZ, A. I. P. **Comprender e Transformar o Ensino**.

4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 197-232

SANDER, B. Política e Gestão da Educação no Brasil: momentos e movimentos. Disponível em: [file:///C:/Users/Microsoft/Downloads/25579-97479-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Microsoft/Downloads/25579-97479-1-PB%20(1).pdf) .Acesso em 12 dez. 2019.

SANTA MARIA. Secretaria de Município da Educação. **Documento Orientador Curricular**, 2019. Disponível em: www.santamaria.rs.gov.br/smed/710-documentos. Acessado em 30 dez. 2019.

Diálogos
POSSÍVEIS

REVISTA DIÁLOGOS POSSÍVEIS

Editor: Professor Doutor José Euclimar Xavier Menezes

Centro Universitário Social da Bahia (UNISBA)

Avenida Oceânica 2717, CEP – 40170-010
Ondina, Salvador – Bahia.

E-mail: dialogos@unisba.edu.br

Telefone: 71- 4009-2840