



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
CAMPUS FLORESTA
CENTRO DE EDUCAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HUMANIDADES E
LINGUAGENS

SOLANGE ALBUQUERQUE DE SOUZA

**A EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS DE APRENDIZAGEM E
DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM
INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS DO MUNICÍPIO DE CRUZEIRO DO SUL/ACRE.**

CRUZEIRO DO SUL – ACRE
2023

SOLANGE ALBUQUERQUE DE SOUZA

**A EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS DE APRENDIZAGEM E
DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM
INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS DO MUNICÍPIO DE CRUZEIRO DO SUL/ACRE.**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em
Ensino de Humanidades e Linguagens da
Universidade Federal do Acre – *Campus* Floresta para a
obtenção do título de mestre(a) em Ensino de
Humanidades e Linguagens.
Orientadora: Profa. Dra. MARIA DOLORES DE
OLIVEIRA SOARES PINTO.

CRUZEIRO DO SUL – ACRE

2023

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

S729e Souza, Solange Albuquerque de, 1977 -

A efetivação dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento da educação infantil em instituições educacionais do município de Cruzeiro do Sul/Acre / Solange Albuquerque de Souza; orientadora: Profa. Dra. Maria Dolores de Oliveira Soares Pinto. – 2024.

131 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens (PPEHL) . Cruzeiro do Sul, 2024.

Inclui referências bibliográficas e apêndice.

1. Educação infantil – Cruzeiro do Sul (AC). 2. Práticas pedagógicas – Cruzeiro do Sul (AC). 3. Educação de crianças. I. Pinto, Maria Dolores de Oliveira Soares (orientadora). II. Título.

CDD: 407

**A EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS DE APRENDIZAGEM E
DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM INSTITUIÇÕES
EDUCACIONAIS DO MUNICÍPIO DE CRUZEIRO DO SUL/ACRE.**

Solange Albuquerque de Souza

**Dissertação defendida em 22/03/2023 e considerada apta para a obtenção do Título de
Mestre em Ensino de Humanidades e Linguagens – Programa de Pós-graduação em
Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre, Campus
Floresta.**

Prof. Dr. Cleidson de Jesus Rocha
Coordenador do Curso PPHEL

Banca examinadora:

Profa. Dra. Maria Dolores de Oliveira Soares Pinto
Universidade Federal do Acre
Orientadora e Presidente

Profa. Dra. Maria Irinilda da Silva Bezerra
Universidade Federal do Acre
Avaliador Interno

Profa. Dra. Giane Lucélia Grotti
Universidade Federal do Acre
Avaliador Externo

Dedico este trabalho aos meus filhos Helen Cristina, Ana Luísa e Benício Souza. Vocês me inspiram a ser exemplo de luta, dignidade e benevolência. Amo-vos para além da vida.

AGRADECIMENTOS

É com grande contentamento e felicidade que ao concluir essa etapa de formação dirijo meus agradecimentos.

Primeiramente à Deus, que me sustenta, encoraja e me concede os dons necessários para enfrentar as jornadas do dia a dia com fé e entusiasmo. A Santa Maria mãe de Deus que do céu intercede por mim e pelos meus.

Aos meus pais Pedro Pereira (in memoriam) e Celina Albuquerque que através do amor me geraram. Em especial a minha mãe que me deu apoio e incentivo nas horas difíceis de desânimo e cansaço.

A meu esposo José Aluizio Avelino por seu amor, compreensão, apoio e incentivo. Aos meus filhos Helen Cristina, Ana Luísa e Benício Souza, presentes que Deus me deu com a missão de amar, educar e conduzir nos caminhos da vida. Com vocês aprendi sobre amor, doação e respeito. Meus presentes divinos, três bênçãos de Deus pra minha vida, AMOVOS PARA TODO O SEMPRE.

Gratidão a minhas irmãs Celene Albuquerque e Maria Inete, meu irmão Benício Souza (in memoriam), com quem compartilho as alegrias e dissabores da vida e juntas aprendemos a compartilhar amor.

Agradeço a meu sobrinho Pedro Victor e minhas sobrinhas, que trazem jovialidade e alegria a minha vida, e fazem com que nossos encontros sejam sempre regados com muitos risos e conversas em tons altamente agradáveis.

A toda minha família meu bem maior, lugar onde aprendi desde cedo que AMOR bom é AMOR compartilhado, é afeto, é cuidado.

Meus sinceros agradecimentos a toda equipe do pré-escolar Marcelino Champagnat, que acompanharam minhas lutas durante este percurso, mesmo quando estive ausente continuaram a desenvolver com responsabilidade e dedicação o seu trabalho, ajudando umas às outras e assim, mantiveram as atividades pedagógicas sempre atualizadas. Registro aqui, minha gratidão à gestora Fernanda Cordeiro, que foi compreensiva e sempre que foi necessário concedeu-me liberação para que pudesse me dedicar a esta produção.

Todo meu reconhecimento e gratidão às profas. Dra. Irinilda Bezerra e Dra. Giane Lucélia Grotti, que se dispuseram a participar da banca examinadora e através de suas contribuições ajudaram para o aprimoramento desse trabalho de pesquisa.

Gratidão aos professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Humanidades e

Linguagens – PPEHL: profas. Dras. Adma Martins, Vera Bambilra, Irinilda Bezerra, Deolinda Carvalho, Dolores Pinto, Maria José Morais e os profs. Drs. Mauro Uchoa, Alessandro Cândido por todo aprendizado compartilhado, ao coordenador do programa prof. Dr. Cleidson Rocha e ao secretário Jarlisson Marques, sempre prestativo e disposto a nos ajudar.

A todos amigos, parentes e colegas que entenderam e respeitaram minha ausência nos encontros e confraternizações. Gratidão pela amizade, paciência e respeito.

“Toda a vida deles será o eco daquilo que vocês tiverem ensinado. Esforce-se, não poupe nada para formar a virtude nos corações juvenis.”

(Marcelino Champagnat)

RESUMO

A Educação Infantil como primeira etapa da educação básica tem provocado diversas reflexões no que se refere a políticas públicas, organização do currículo, práticas pedagógicas, formação de professores e a efetivação das políticas nos contextos institucionais. Nos tempos atuais, se torna inviável construir um currículo, com base em um conceito único de criança, tendo em vista a especificidade e complexidade desse sujeito. Desse modo, o objetivo primário deste trabalho é analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas em turmas de crianças pequenas (5 anos a 5 anos e 11 meses) em instituições de educação infantil de Cruzeiro do Sul/Acre, no que tange a garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, conforme preconiza a BNCC. Na intenção de cumprirmos com a proposta, optamos por realizar primeiramente a revisão da literatura, etapa inicial de pesquisas na nossa área. Utilizamos como referência autores que trabalham com a elucidação de conceitos referentes à educação da criança em espaços institucionais, aqui representados por Oliveira (1991, 2010, 2011, 2019); Kishimoto (2010); Barbosa (2009) e Kramer (2002). O presente estudo apresenta os resultados de uma pesquisa qualitativa, realizada em três instituições de educação infantil de Cruzeiro do Sul/Acre. Constituíram-se sujeitos do estudo três coordenadoras da educação infantil e dez professoras de turma de crianças pequenas (5 anos a 5 anos e 11 meses), lotadas nas referidas instituições. A coleta de dados ocorreu a partir da combinação de dois instrumentos: o questionário, utilizado para traçar o perfil profissional das participantes e a entrevista semiestruturada que serviu na identificação da aplicabilidade dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento na prática pedagógica das professoras de turmas de crianças pequenas (5 anos a cinco anos e 11), lotadas nas referidas instituições. Os dados foram analisados com base na análise de conteúdo de Bardin (2016) e organizamos nossa abordagem em três categorias, construídas *a posteriori*, que indicaram possíveis fatores que interferem na efetivação da aplicabilidade dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento em instituições de educação infantil de Cruzeiro do Sul/Acre, sendo que dois incidem nos fatores de qualidade para educação infantil definidos pelo Ministério da Educação. Os fatores indicados são: formação continuada e protagonismo da criança; espaço físico e materiais diversificados e ainda vestígios da educação infantil escolarizante. A pesquisa aponta que as práticas pedagógicas desenvolvida pelas professoras de turmas de crianças pequenas, precisam superar as amarras da falta de formação continuada, da inadequação dos espaços físicos, da falta de materiais diversificados e dos vestígios da educação infantil escolarizante para investir em práticas que promovam o protagonismo da criança e garantam os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, conforme determina a BNCC - EI (2018).

Palavras-chave: Crianças pequenas; Educação Infantil; BNCC.

ABSTRACT

Early childhood education as the first stage of basic education has provoked several reflections regarding public policies, curriculum organization, pedagogical practices, teacher education and the implementation of policies in institutional contexts. In the present times, it becomes impossible to build a curriculum, based on a unique concept of child, considering the specificity and complexity of this subject. Thus, the primary objective of this work is to analyze the pedagogical practices developed in classes of small children (5 years to 5 years and 11 months) in early childhood education institutions in Cruzeiro do Sul/Acre, with regard to the guarantee of learning and development rights, as recommended by BNCC. In order to comply with the proposal, we chose to first review the literature, an initial stage of research in our area. We used as reference authors who work with the elucidation of concepts related to the education of children in institutional spaces, represented here by Oliveira (1991, 2010, 2011, 2019); Kishimoto (2010); Barbosa (2009) and Kramer (2002). This study presents the results of a qualitative research conducted in three early childhood education institutions in Cruzeiro do Sul/Acre. Three coordinators of early childhood education and ten class teacher of young children (5 years to 5 years and 11 months) were filled with the study, crowded in these institutions. Data collection occurred from the combination of two instruments: the questionnaire used to trace the professional profile of the participants and the semi-structured interview to identify in the pedagogical practice of teachers of classes of young children (5 years to 5 years and 11 months) the applicability of learning and development rights. The data were analyzed based on Bardin's content analysis (2016) and we fragmented our approach into three categories that indicated possible factors that interfere in the effectiveness of the applicability of learning and development rights, two of which focus on quality factors for early childhood education defined by the Ministry of Education. The factors indicated are: continuing education and protagonism of the child; andspacos and materials and also traces of schooling early childhood education. The research points out that the pedagogical practices developed by the teachers of classes of young children, need to overcome the ties of the lack of continuous training, the inadequacy of physical spaces, the lack of diversified materials and the traces of early childhood education to invest in practices that promote the child's role and guarantee the rights of learning and development, as determined by BNCC - EI (2018).

Keywords: Pedagogical practice; Learning and development rights.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Livro didático.....	102
Imagem 2 – Atividade do livro didático.....	102

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Perfil profissional dos coordenadores da educação infantil.....	26
QUADRO 2 – Perfil profissional dos professores de turmas.....	28
QUADRO 3 – Categorias e temas.....	31
QUADRO 4 – Distribuição dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.....	82

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Conselho de Ética de Pesquisa
CF	Constituição Federal
COEPRE	Coordenação da Educação pré escolar
CONAE	Conferência Nacional de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEI	Instituição de Educação Infantil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
NSEE	Núcleo da Secretaria Estadual de Educação
NEE	Necessidade Educacional Especial
ONU	Organização das Nações Unidas
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
UnB	Universidade de Brasília
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
ZDP	Zona de desenvolvimento proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 OS CAMINHOS DA PESQUISA	20
1.1 OBJETIVOS, ABORDAGEM E NATUREZA DA PESQUISA.....	20
1.2 LÓCUS DA PESQUISA.....	22
1.3 INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS	24
1.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA	26
1.5 ANÁLISE DOS DADOS	30
2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA ATENDIMENTO DE CRIANÇAS EM CRECHES E PRÉ-ESCOLAS.....	34
2.1 DO PERÍODO COLONIAL AO REPUBLICANO: ALGUNS APONTAMENTOS.....	34
2.2 EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988	41
3 EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ABORDAGEM CONCEITUAL	60
3.1 AÇÕES DE DIREITO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	73
4. DIALOGANDO COM OS DADOS COLETADOS.....	90
4.1 PROTAGONISMO INFANTIL E FORMAÇÃO CONTINUADA.....	92
4.2 ESPAÇO FÍSICO E MATERIAIS DIVERSIFICADOS	99
4.3 VESTÍGIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL ESCOLARIZANTE	105
5 TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	112
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	116
APÊNDICE A - ENTREVISTA – COORDENADORAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	124
APÊNDICE B - ENTREVISTA - PROFESSORAS REGENTES EM TURMAS DE CRIANÇAS PEQUENAS (5 ANOS A 5 ANOS E 11 MESES).....	127
APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO (PERFIL) – COORDENADOR PEDAGÓGICO..	130
APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO (PERFIL) – PROFESSOR REGENTE EDUCAÇÃO INFANTIL	134

INTRODUÇÃO

Com a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988, a Educação Infantil passa pela primeira vez a ser um direito da criança e uma opção da família. A referida Constituição, além de reconhecer o direito de todas as crianças ao acesso a creches e pré-escolas, afirma ser dever do Estado garanti-lo. Do ponto de vista legal, esse direito se constitui num divisor de águas no que se refere ao atendimento educacional de bebês (0 a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). Embora a efetivação legal do direito à Educação Infantil a todas as crianças brasileiras se configure num passo importante, a história das políticas públicas educacionais nos mostra que não basta ter os direitos previstos em lei, é necessário que haja um esforço coletivo dos agentes envolvidos na educação para sua efetivação. Nessa responsabilidade se destaca o papel do Estado, da família, das instituições de educação infantil e dos profissionais que atuam na educação de crianças em espaços educativos.

É nesse contexto de políticas públicas voltadas à área da educação infantil, que começamos a tecer os primeiros fios na concretização dessa pesquisa. Meu ingresso no curso de mestrado aconteceu meses após assumir a função de coordenadora pedagógica de uma Instituição de Educação Infantil (IEI) da rede municipal de Cruzeiro do Sul/Acre, conseqüentemente, esse trabalho de pesquisa, parte de pressupostos ligados às questões levantadas ao longo de minha atuação profissional.

Assumi a função de coordenadora em um período profícuo, em que as Instituições de Educação Infantil se preparavam para a implementação da Base Nacional Comum Curricular – Educação Infantil (BNCC – EI) 2018, sendo a formação continuada para os profissionais da educação infantil (gestores, coordenadores pedagógicos e professores de turma em ação) necessária para tal feito. Logo que me debrucei na leitura desse documento percebi que os conceitos e objetivos ali contidos, vinham ao encontro de minhas convicções sobre a organização do trabalho pedagógico para as crianças. Tudo era tão diferente das práticas desenvolvidas nas escolas infantis, que logo pensei ser a BNCC um documento extraordinário que seria implementado e geraria grandes mudanças na rotina das instituições de educação infantil. Olhando para trás percebo que muito desse deslumbre ocorreu devido à falta de conhecimento sobre essa etapa da educação básica.

Embora possua alguns anos de experiência profissional, minha atuação inicial na educação infantil foi muito breve. Trabalhei dois anos em turmas de crianças de 5 anos, e logo migrei para a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva¹, primeiro na função de professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE)², e em seguida como orientadora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Cruzeiro do Sul/Acre (SEMEC). Enquanto orientadora visitei diversas IEEI, ali observei algumas práticas dentro da rotina que me causavam estranheza, contudo, não possuía fundamentos teóricos e legais para questioná-los. O certo é que algo me incomodava e me levava a refletir sobre suas finalidades, dentre, destaco a locomoção de crianças bem pequenas e crianças pequenas organizadas em filas, pouco tempo destinado ao brincar, reprodução de atividades pré-elaboradas e práticas alfabetizadoras oferecidas a esses sujeitos.

O estado de encantamento inicial com a BNCC – EI (2018) me fez repensar a continuidade do projeto de pesquisa intitulado: Formação continuada do professor regente na perspectiva da educação inclusiva: desafios no processo formativo e na construção da prática docente, por meio do qual ingressei no mestrado. Foi então que, em conversa com minha orientadora, professora doutora Maria Dolores, propus substituir a proposta de pesquisa anterior e decidimos trilhar juntas o caminho da pesquisa em torno dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento da educação infantil.

A partir dessa decisão começamos a fazer a revisão da literatura, pesquisando produções científicas e documentos legais que nos possibilitasse ampliar os conhecimentos em torno do tema. Os trabalhos de revisão são definidos por Noronha e Ferreira (2000, p. 191) como “tipo de texto que reúne e discute informações produzidas na área de estudo”. Realizar esse trabalho é um processo que exige do pesquisador ciência de onde está e aonde quer chegar, para fazer as escolhas dos autores, estudiosos e das teorias que o ajudem na jornada.

Portanto, esse trabalho de pesquisa parte do entendimento de Educação Infantil (EI), primeira etapa da educação básica, consolidada na concepção de educar e cuidar de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas em instituições educacionais. Desde

¹ A educação especial perpassa todos os níveis, etapas e demais modalidades de ensino, sem substituí-los, oferecendo aos seus alunos serviços, recursos e estratégias de acessibilidade ao ambiente e aos conhecimentos escolares (SEESP/MEC, 2010, p.6).

² Atendimento Educacional Especializado - AEE, um serviço da educação especial que “[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (SEESP/MEC, 2008).

1988, a Constituição da República Federativa do Brasil se compromete em garantir uma educação de qualidade, que contemple os aspectos – cognitivo, emocional, motor e social.

Documentos signatários da CF/1988 reafirmam o direito das crianças à educação e orientam sobre a elaboração do currículo para a primeira etapa da educação básica, os quais

serviram como base para elaboração deste trabalho. Destacamos como referência a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009; Estatuto da Criança e do Adolescente Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Lei nº 9.394/96; Alteração da Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 12.796/2013; Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Vol. 1, 2 e 3. 1998; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Resolução CNE/CEB nº 5, de 2009; Plano Nacional de Educação, Lei 13.005/2014; Base Nacional Comum Curricular (2018), dentre outros que se fizeram necessários durante a feitura deste trabalho.

É importante destacar que para além das referências legais, este estudo está pautado num entendimento de criança cidadã que independente de sua origem econômica, social, biológica, étnica e de sua história, possuem direitos que são inalienáveis e iguais para todas as crianças brasileiras. Faria (2007) se reporta às crianças como portadoras e construtoras de suas próprias culturas, ativas da organização de suas identidades, autonomias e competências, destacando o real direito de aprendizagens.

Partindo do entendimento de que a criança tem o direito de aprender e construir suas aprendizagens, a BNCC – EI (2018) define como principais direitos geradores de aprendizagem e desenvolvimento os direitos de explorar, brincar, participar, expressar, conviver e conhecer-se. A garantia desses direitos no espaço educacional se concretiza a partir da compreensão de que a aprendizagem é uma experiência pessoal e também social, que se realiza na participação das crianças, ao viabilizar tempo e espaço para a constituição das culturas infantis.

Alguns pesquisadores têm abordado o tema Educação Infantil, a partir de distintos olhares, aos quais damos ênfase às considerações de Barbosa (2009), Oliveira (2011), Sarmiento (2007) e Kishimoto (2010). Buscamos ainda em Vygotsky (2003) e Piaget (1998) o entendimento de criança a partir da teoria interacionista, analisando a influência desses conceitos na elaboração das políticas públicas para educação infantil, e

as contribuições desses autores para a compreensão dos aspectos de desenvolvimento e aprendizagem do indivíduo. Por fim, mas não menos importante, trazemos para este trabalho as ideias de Maturana (1998) que nos permite refletir sobre a educação que temos e a educação que queremos para nossas crianças.

No início desta introdução, elenquei minhas inquietações iniciais sobre as práticas educativas presenciadas nas IEI. Com a finalidade de esclarecer esses pontos de inquietações buscamos fundamento em Oliveira et al, (2010, p.63) e Oliveira et al, (2019, p.214). Sobre as filas, a autora destaca ser um procedimento que causa um desperdício de tempo que tem como finalidade disciplinar as crianças. A autora pontua a necessidade de a educação infantil avançar para além da reprodução de atividades simples de repetição e desenhos para colorir que servem para manter as crianças sentadas com lápis e papel nas mãos e muito pouco ou quase nada contribuem na formação integral do sujeito.

Se percebe, portanto, que essas práticas estão pautadas no controle, na modelagem, no desejo de padronizar comportamentos e assim manter a falsa ideia de indivíduos educados. Educados para quê? Para a subserviência e ingerência? É essa a educação que queremos para as nossas crianças? É importante destacar que essas práticas seguem o fundamento da teoria behaviorista³, onde o sujeito a ser modelado é considerado como argila nas mãos do escultor, entretanto, ressaltamos não ser esse o alvo de nossas reflexões.

Ao invés disso, precisamos pensar nos processos expressivos das crianças nas diferentes linguagens, a fim de fazer do ambiente infantil, um ambiente propício a descobertas múltiplas, rico em distintas possibilidades, onde a criatividade da criança seja aguçada para aprendizagens que possibilitem uma efetiva construção de conhecimento.

Portanto, não podemos analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas nas IEI com olhar direcionado apenas ao sujeito professor de turma, mas como resultado de políticas, ou falta delas, de formação continuada do professor. De acordo com Kramer “a formação continuada é necessária não apenas para aprimorar a ação profissional ou melhorar a prática pedagógica, mas é um direito de todos os professores; formação como conquista e direito da

³ O behaviorismo teve como um dos mais importantes pesquisadores Frederic Skinner. É uma filosofia, um método e corrente psicológica que postula que o único objeto de estudo da psicologia é o comportamento observável (MORROZ et al., 2005).

população, por uma escola pública de qualidade” (KRAMER, 2005, p. 128). Nessa perspectiva, a autora faz voltar nossa atenção a CF/88 que se compromete em garantir uma educação de qualidade, destacando que esse direito é da criança, é da família, é da comunidade é de todos os cidadãos, visto que investir na formação do professor, significa um passo importante para conquistar o padrão de qualidade que se deseja e que é de direito.

Veiga (2008, p.20), enfatiza que a docência é “uma atividade profissional complexa, pois requer saberes diversificados”. Portanto, a formação continuada dos professores de turmas da Educação Infantil, precisa favorecer a reflexão sobre a prática pedagógica desenvolvida, possibilitando a análise sobre o cotidiano da educação infantil a partir das trocas entre outros sujeitos, colegas de profissão, crianças, famílias, autores e estudiosos que nos conduzam a pensar novas possibilidades para além das certezas que temos.

Oliveira (1991), destaca que Vygotsky trabalha explicitamente e constantemente com a ideia de reconstrução, de reelaboração por parte do indivíduo, dos significados que lhe são transmitidos pelo grupo cultural. Nesse sentido, o (re) é uma habilidade necessária aos profissionais da educação infantil, (re) elaborar, (re) planejar, (re) pensar, (re) fazer, (re) significar, haja vista as diversas situações que ocorrem nos espaços institucionais de educação e que exigem dos profissionais da educação infantil saberes diversos. Portanto, a formação continuada em serviço, deve acontecer nos espaços de diálogo que favoreçam as trocas de experiências entre os professores e assim, contribua no fortalecimento do grupo de trabalho, na formação profissional e na conquista de uma educação de qualidade.

Com a finalidade de aprofundar os estudos em torno da educação ofertada às crianças, esta dissertação tem como tema: A efetivação dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento da educação infantil em instituições educacionais de Cruzeiro do Sul/Acre. Diante do exposto, a presente pesquisa, se propôs a responder a seguinte problemática: De que forma as práticas pedagógicas dos professores de turmas de crianças de 5 anos a 5 anos e 11 meses refletem as orientações da BNCC (2018) quanto a garantia dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, contemplados nas ações do brincar, conviver, explorar, participar, conhecer-se e expressar-se?

Apresentamos como objetivo geral: analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas em turmas de crianças de 5 anos a 5 anos e 11 meses em instituições de educação infantil de Cruzeiro do Sul/Acre, no que tange a garantia dos direitos de

aprendizagem e desenvolvimento, conforme preconiza a BNCC (2018). Para alcançar o objetivo proposto, a pesquisa apresenta os seguintes objetivos específicos: 1) Conhecer os conceitos de criança, infância, educação infantil e currículo presentes na legislação e documentos oficiais dessa etapa de educação; 2) Identificar os conceitos de criança, infância e educação infantil que fundamentam a prática pedagógica das professoras das turmas de crianças de 5 anos, em instituições de educação infantil do município de Cruzeiro do Sul/Acre; 3) Reconhecer os direitos de aprendizagem e desenvolvimento apontados na BNCC (2018) e saber como eles se articulam dentro da rotina da pré-escola, turma de 5 anos em instituições de educação infantil, no município de Cruzeiro do Sul/Acre; 4) Identificar os principais obstáculos encontrados pelas professoras de turmas de crianças de 5 anos para a efetivação dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em instituições de educação infantil no município de Cruzeiro do Sul/Acre.

Na intenção de cumprirmos tal proposta, optamos por realizar primeiramente a revisão da literatura, etapa inicial de pesquisas na nossa área. Podemos afirmar que os estudos realizados nessa etapa foi fundamental para que pudéssemos estabelecer uma melhor conexão com o tema da pesquisa e a elucidação dos dados coletados, que tiveram origem através da abordagem qualitativa com base na metodologia de estudo de campo, com objetivos descritivoexploratórios e uso de técnica de observação direta, por meio de questionário com questões semiestruturadas, aplicado para três coordenadoras pedagógicas e da entrevista semiestruturada realizada com as 03 coordenadoras pedagógicas e a 11 professoras regentes que atuam nas escolas envolvidas na pesquisa. Para obter mais informações sobre as concepções que baseiam a educação das crianças que frequentam essas instituições, tivemos acesso ao Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada instituição pesquisada. O lócus investigativo foram três IEI da zona urbana da rede municipal de Cruzeiro do Sul/Acre. Na presente pesquisa, a análise dos dados foi realizada com base na argumentação das professoras e coordenadoras pedagógicas, em que foi possível evidenciar as ideias, as percepções, as opiniões dos interagentes e, assim, explicitar os conceitos inseridos no contexto da BNCC-EI.

Dito isto, a presente dissertação está estruturada além da introdução e considerações finais, em quatro seções. Na seção I intitulada **Os caminhos da pesquisa**, detalhamos o processo da pesquisa quanto aos aspectos metodológicos. que caracterizaram o estudo, à abordagem, os objetivos, os procedimentos técnicos, o lócus e

participantes da investigação, os instrumentos de obtenção dos dados e a breve apresentação das informações coletadas.

A seção está dividida em cinco subtítulos que são: Objetivos, abordagem e natureza da pesquisa; procedimentos da pesquisa; lócus da pesquisa; instrumentos para coletas de dados; participantes da pesquisa e análise de dados. Para elucidação dos conceitos recorreremos a Gil (2002; 2008), Lakatos e Marconi (2003) e Bardin (2016), dentre outros que contribuíram nas reflexões realizadas.

Na seção II iniciamos a fundamentação teórica deste estudo com o tema **Políticas públicas para atendimento de crianças em creches e pré-escolas**, na qual realizamos a retomada histórica da Educação Infantil no Brasil, destacando os principais marcos históricos ocorridos no período de 1549 à 2018. A seção está dividida em dois subtítulos: Do período colonial ao republicano: alguns apontamentos, para o qual utilizamos como base os trabalhos de Rizzini (2004), que apresenta a história da institucionalização de crianças no Brasil e os desafios do presente; Rizzini (2008) retrata a significação social da criança na passagem do regime monárquico para o republicano; Moreira e Lara (2012), que contextualizam a implementação das políticas criadas a partir da década de 1990 no âmbito da Educação Infantil; Guimarães (2017) discorre sobre a trajetória histórica de atendimento à criança e da infância os progressos e anacronismos implicados no surgimento da creche e da pré-escola no Brasil e Dimitrovicht (2019), a autora tece o caminho de construção e elaboração da BNCC (2018), dentre outros que ao longo deste estudo apresentaram aportes que contribuem com o aperfeiçoamento deste trabalho. E, o segundo subtítulo Educação Infantil a partir da Constituição Federal de 1988, em que são evidenciados os aspectos relacionados aos marcos legais, fazendo menção à Constituição Federal de 1988 e demais documentos originados com base na constituição.

A seção III denominada **Educação Infantil: uma abordagem conceitual** apresenta reflexões em torno dos aspectos de aprendizagem e desenvolvimento tomando como base de fundamentação os estudos de Jean Piaget (1998) e Lev Vygotsky (1984); (2002; 2003), tendo em vista os principais documentos legais da educação infantil estejam fundamentados nos estudos sociointeracionistas Destacamos ainda, um segundo subtítulo com foco nas ações apontadas pela BNCC (2018) como direitos de aprendizagem e desenvolvimento, dentre os autores que contribuem para melhor compreensão do tema da seção destacamos Oliveira (1991; 2010; 2011; 2019); Kishimoto (2010); Barbosa (2009) e Kramer (2002).

Na seção IV apresentamos o tema **Dialogando com os dados coletados**, no qual elucidamos os resultados da pesquisa, buscando a clarificação dos mesmos a partir de um diálogo estabelecido entre a nossa interpretação dos dados e dos referenciais teóricos abordados neste estudo. A seção se divide em três subtítulos, sendo: protagonismo infantil e formação profissional; espaços físicos e materiais diversificados e vestígios da educação infantil escolarizante pós BNCC - EI (2018). Utilizamos como base teórica as contribuições de alguns autores, aqui representados por Sacristán (1999); Saviani (2013); Tardif (2002); franco (2000), (2012), (2016); Pasquali (2017); Vasconcelos (2021); Rinaldi (1999) e Imbernón (2010).

A relevância do presente estudo se justifica pela necessidade de ampliar nosso olhar para os documentos legais que normatizam e orientam o currículo para Educação Infantil e com a mesma lente direcionarmos nossos olhares para os sujeitos a quem o currículo se destina, compreendendo a diversidade desses indivíduos sem deixar de garantir o respeito a individualidade.

Esperamos, portanto, que esse estudo possa corroborar com as reflexões em torno da criança, da infância e da educação infantil, que os resultados aqui alcançados sirvam de estímulos para estudos futuros e possam motivar outros profissionais a pesquisar sobre o tema e juntos provocarmos as mudanças necessárias a fim de alcançarmos o padrão de qualidade almejado.

1 OS CAMINHOS DA PESQUISA

Esta seção tem por finalidade apresentar o caminho metodológico adotado na pesquisa, esclarecendo a estrutura definida a partir da escolha da problemática investigada, bem como a escolha do lócus e sujeitos da pesquisa e as estratégias adotadas para realização da geração e análise dos resultados coletados.

Escolher o percurso a ser trilhado para a realização de uma pesquisa de cunho acadêmico científico, não se apresenta como uma tarefa fácil, pois as decisões tomadas, sejam elas quanto a natureza, ao objetivo ou a abordagem além de direcionar os passos a serem desenvolvidos ao longo do estudo, interferem de diferentes maneiras nos resultados alcançados. Assim, cada aspecto metodológico a ser envolvido no processo, deverá ser cuidadosamente selecionado a fim de garantir o rigor científico da pesquisa e a confiabilidade dos dados coletados.

1.1 OBJETIVOS, ABORDAGEM E NATUREZA DA PESQUISA

A escola é o lugar onde diferentes sujeitos estão em constante interação. Professores, alunos, corpo técnico e de apoio circulam nesse ambiente produzindo conhecimento e vivenciando situações diversas e privilegiadas. Escolher o espaço

educacional para realizar uma pesquisa é estar ciente da complexidade que envolve esse contexto. As inúmeras demandas nas realidades escolares e os sujeitos que ali circulam trazem suas peculiaridades, além do biológico, as marcas da cultura e do social também se fazem presentes.

Nesse sentido, podemos considerar que há na escola, uma continuidade e uma comunicação entre o sujeito e o mundo social, entre o mundo das culturas subjetivas e o das objetivas. Isto significa dizer, que no espaço escolar, professores, alunos, gestores, demais profissionais e comunidade escolar estão refletidos nas culturas externas e vice-versa. Ao falar da complexidade cito Morin (2007, p. 63), segundo o autor “é no cotidiano que o indivíduo utiliza suas diversas identidades, que acompanham os diversos papéis sociais, tornando-os um excelente exemplo de intensa complexidade”.

Diante do exposto Franco (2003, p.189) cita que:

A pesquisa em educação carrega diversas peculiaridades, pois trabalha com um objeto de estudo multidimensional, mutante, complexo, em que o caráter sócio-histórico de suas práticas faz com que cada situação educativa seja sempre única, irrepetível, com imensas variações no tempo, no espaço, nas formas organizativas de sua dinâmica e no caráter de sua intencionalidade.

Tendo como base essas peculiaridades próprias da área da educação, em que o subjetivo está presente de modo não quantificado, definimos que esta pesquisa parte de abordagem qualitativa, com objetivos descritivo e exploratório e de base teórica consolidada por meio da revisão da literatura.

Segundo Teixeira (2006, p. 137) “na pesquisa qualitativa o pesquisador procura reduzir a distância entre a teoria e os dados, entre o contexto e a ação, usando a lógica da análise fenomenológica, isto é, da compreensão dos fenômenos pela sua descrição e interpretação”. Portanto, no intuito de construir uma ponte que faça a conexão entre teoria e prática, é que nos dispomos a realizar essa investigação pautada na seguinte problemática: De que forma as práticas pedagógicas dos professores de turmas de crianças de 5 anos a 5 anos e 11 meses refletem as orientações da BNCC quanto a garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, contemplados nas ações do brincar, conviver, explorar, participar, conhecer-se e expressar-se?

Retornando ao ponto anterior, Gil (2008, p. 28) destaca que a pesquisa descritiva tem como objetivo primordial a “descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”. Em relação à pesquisa exploratória, sua principal finalidade é “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e

ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” Gil (2008, p. 27).

Sendo assim, a pesquisa com objetivos descritivo-exploratório é utilizada quando se pretende fazer uma análise detalhada sobre o tema que pretende escrever, a observação minuciosa dos fenômenos e suas singularidades devem ser observadas, registradas e descritas, a fim de fornecer informações sobre a realidade pesquisada.

Visando analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas em turmas de crianças de 5 anos a 5 anos e 11 meses em instituições de educação infantil de Cruzeiro do Sul/Acre, no que tange a garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, conforme preconiza a BNCC, realizamos a revisão da literatura e a pesquisa de campo.

Os conhecimentos teóricos obtidos por meio da revisão da literatura foram importantes para elucidação de conceitos que envolvem o tema em questão, no entanto, nos instigou o desejo de suscitar novos dados, informações e conhecimentos. Nesse sentido, fizemos opção por realizar a pesquisa de campo pela necessidade de compreender diferentes aspectos da realidade pesquisada.

Gil (2002, p. 53) destaca que a pesquisa de campo, é basicamente desenvolvida por intermédio de observações diretas durante as atividades do grupo em estudo e de “entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo. Esses procedimentos são geralmente conjugados com muitos outros, tais como a análise de documentos, filmagem e fotografias”. Para esta pesquisa utilizamos como instrumentos de coleta de dados o questionário e a entrevista.

A partir dessas considerações, passamos a apresentar dados levantados e registrados sobre o contexto das IEI lócus dessa pesquisa.

1.2 LÓCUS DA PESQUISA

O campo de investigação para concretização deste estudo foram três instituições de educação infantil da rede municipal, localizadas no espaço urbano de Cruzeiro do Sul⁴, no Acre. Os critérios de escolha das escolas envolvidas nesta pesquisa foram: (a) instituições localizadas dentro do perímetro urbano do município, (b) oferecer educação

⁴ Cruzeiro do Sul, município localizado na região noroeste do estado de Acre. É o mais importante polo turístico e econômico do interior do Acre. De acordo com dados divulgados em dezembro de 2022, o município conta com uma população de 94.345.

Fonte: IBGE. Diretoria de Pesquisas – DPE – Coordenação Técnica do Censo Demográfico – CTD

infantil para turmas de crianças pequenas (5 anos a 5 anos e 11 meses) e, (c) instituições situadas em bairros diferentes para que pudéssemos ter uma visão sobre os sujeitos em diferentes contextos sociais, culturais e econômicos, a fim de identificar características comuns e diferentes, e, desta forma obter uma visão mais específica sobre o tema em questão.

Ao eleger a prática pedagógica do professor de turmas de crianças pequenas (5 anos a 5 anos e 11 meses) como objeto de estudo, buscamos lançar luz aos sujeitos que estão diretamente ligados à temática. Nesse caso, compreendemos que o coordenador da educação infantil e o professor de turma tornam-se sujeitos colaboradores desta pesquisa. Portanto, definimos que a pesquisa será realizada com três coordenadoras lotadas nas instituições participantes e dez professoras de turmas de crianças de 5 anos a 5 anos e 11 meses das referidas escolas. Destacamos que ao entrar em contato com a equipe gestora das três instituições escolhidas para a pesquisa, todas se fizeram receptivas com a proposta.

Com o propósito de preservar a identidade das instituições participantes, bem como dos sujeitos colaboradores, fizemos uso de pseudônimos. As escolas foram identificadas por nomes de flores, escolhidos pela pesquisadora.

A instituição Rosa está localizada em um bairro distante acerca de 5 km do centro da cidade. Conta com o número de 135 crianças matriculadas, atende crianças de creche e pré-escola. A grande maioria dos pais trabalham fora, e alguns não possuem carteira assinada sendo que 10% são funcionários públicos (professores e militares), 3% trabalham em empresas privadas (vigilantes e funcionários de lojas), 32% são diaristas (pedreiros, carpinteiros e empregadas domésticas), 30% são autônomos, 1% aposentado e 2% são estudantes. Devido ao baixo poder aquisitivo, 75% dos alunos recebem ajuda do programa social “Bolsa Família”.

A instituição Margarida está localizada em um bairro central da cidade. Conta com um número de 238 crianças matriculadas, atende crianças na pré-escola. A maioria dos pais/responsáveis trabalham com carteira assinada, em torno de 70% são funcionários públicos (médicos, advogados, enfermeiros, professores, gestor público e militar), 6% trabalha em empresas privadas (vigilantes e funcionários de lojas), 8% estão

desempregados, 12% são autônomos, 3% possuem comércios, 1% aposentado. Apenas 20% das crianças matriculadas

recebem ajuda do programa social “Bolsa Família”.

A instituição Tulipa está localizada em um bairro próximo ao centro da cidade. Conta com o número de 170 crianças matriculadas, atende crianças de creche e pré-escola. A grande maioria dos pais trabalha fora e não possui carteira assinada, 67% dos pais são diaristas, os outros 33% estão distribuídos entre funcionários públicos e privados. Com relação a renda familiar 26% das famílias sobrevivem com apenas 01 (um) salário-mínimo, 10% com 02 (dois) salários e 64% com menos de 01 (um) salário. Devido ao baixo poder aquisitivo, 33% sofre deficiência na alimentação e 85% das crianças matriculadas recebem ajuda do programa social “Bolsa Família”.

As informações contidas nesse histórico sobre as instituições lócus dessa investigação foram obtidas através do Projeto Político Pedagógico - 2022 (PPP) das escolas, elaborado pela atual gestão, em parceria com a comunidade escolar. Essa apresentação tenciona elaborar o perfil das escolas participantes da pesquisa, bem como apresentar um pouco do contexto social ao qual estão inseridas.

Para a realização da pesquisa foram selecionados, como já mencionados, os instrumentos de pesquisa: entrevista e questionário, que serão discutidos na seção seguinte de forma mais detalhada.

1.3 INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS

Para o desenvolvimento da pesquisa de campo optamos por utilizar o questionário e a entrevista semiestruturada como técnicas de coleta de dados. Ambos os instrumentos foram aplicados às coordenadoras da educação infantil e às professoras de turma de crianças pequenas (5 anos a 5 anos e 11 meses).

Gil (2008, p. 121) define o questionário:

Como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.

Nesse sentido, o questionário utilizado na pesquisa foi elaborado com o propósito de traçar o perfil profissional dos participantes da pesquisa. Informações como: grau de escolaridade, tempo de serviço, tipo de contrato, entre outros. Ruiz (2017), alerta sobre o cuidado com a produção e organização deste instrumento, cabendo indagações claras e objetivas com a finalidade de se distanciar de qualquer tipo de ambiguidade.

Lakatos; Marconi (2003, p. 201) pontuam que o questionário “é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. Para tanto, destacam que “geralmente o pesquisador envia o questionário ao participante que o preenche e devolve pelo mesmo meio que foi enviado” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p.201).

Outro instrumento para levantamento e coleta de dados é a entrevista semiestruturada, organizada com perguntas fechadas e abertas. Optamos por fazer uso desse instrumento por compreender a entrevista como um instrumento capaz de adquirir informações importantes mais abrangentes do que aquelas conseguidas pelo questionário.

Segundo Lakatos (2010, p.180) na técnica da entrevista semiestruturada:

O entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada, ou seja, através desse tipo de entrevista será possível manter uma conversa informal e isso permitirá que sejam resgatados dados precisos sobre a temática em estudo.

Nessa perspectiva, a entrevista semi estruturada possui a vantagem de ser realizada em uma conversa informal, em que uma pergunta pode levar a outras e, dessa forma, possibilita ampliar o acesso à informação, possível e pertinente à investigação. Sendo assim o entrevistador tem a liberdade para conduzir a entrevista e encaminhá-la de forma a cumprir os objetivos traçados. Contudo, alguns cuidados devem ser observados para que o pesquisador não se desvie dos propósitos da pesquisa, devendo evitar expor suas opiniões pessoais, e, deste modo, comprometer os dados. Sobre essa questão, Ruiz (2017, p. 51) aponta alguns cuidados que o entrevistador deve tomar na realização de entrevistas:

O entrevistador deve ser discreto, deve evitar ser importuno; precisa deixar muito à vontade o informante. Embora seja sua função dirigir a entrevista e mantê-la dentro dos propósitos dos itens preestabelecidos, o entrevistador precisa ser habilidoso e elegante ao evitar que o diálogo se desvie dos propósitos de sua pesquisa. É importante lembrar que o entrevistador deve apenas coletar dados e não discuti-los com o entrevistado; disso se conclui que o entrevistador deve falar pouco e ouvir muito.

Segundo o autor, o pesquisador precisa de habilidade técnica para conduzir a entrevista de forma a contemplar seus objetivos, isso implica em respeitar os pontos de vista apresentados pelo entrevistado. Por isso, discussões sobre as colocações do entrevistado não têm lugar durante a entrevista. Por esse prisma, fica claro que ao coletar dados, o entrevistador precisa fazer uso da escuta e do olhar atento, para conseguir identificar o não dito por palavras, mas estar presente em outras linguagens.

Sendo assim, com posse das orientações dadas pelos autores sobre as técnicas de aplicação dos instrumentos, no subitem a seguir faremos a apresentação dos sujeitos e o detalhamento da aplicação dos instrumentos da pesquisa.

1.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Essa pesquisa de abordagem qualitativa buscou diante aos grupos de profissionais das instituições de educação infantil, a colaboração de dois grupos envolvidos no trabalho pedagógico desenvolvido junto às crianças pequenas (5 anos a 5 anos e 11 meses). Neste caso, as coordenadoras pedagógicas e professoras das turmas.

O primeiro contato feito com os coordenadores participantes da pesquisa, foi através do aplicativo WhatsApp, por mensagem de texto, devido a situação de pandemia⁵ vivida nos anos de 2020 e 2021, em que a Organização Mundial da Saúde (OMS) dentre outras orientações, recomendou o afastamento social, como uma forma de evitar o contágio. Na

mensagem me apresentei e fiz uma breve explicação sobre a proposta da pesquisa e a importância da participação de cada profissional. Contudo, as deixei à vontade para decidir sobre a escolha por contribuir com esta investigação. A mensagem pedia devolutiva, que caso concordassem em participar, deveriam acrescentar seus e-mails para o envio do questionário. Obtive a resposta positiva das três coordenadoras e, assim como combinado, enviei o questionário via e-mail, o mesmo meio utilizado pelas participantes para fazer a devolutiva. As coordenadoras estão identificadas com as letras A, B, C.

⁵ Pandemia causada por um vírus descoberto em dezembro de 2019, na cidade de Wuhan, na China e que se espalhou pelo mundo inteiro. Esse novo vírus, denominado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) de SARS-CoV-2, causa a doença COVID-19, uma síndrome respiratória aguda grave (GOMES et al., 2020).

Por meio do questionário foi possível traçar o perfil profissional das coordenadoras participantes, conforme será apresentado no quadro 1, a seguir.

QUADRO 1 - Perfil profissional dos coordenadores da educação infantil

Local de Trabalho	Sexo	Idade	Anos de atuação no cargo	Tipo de Contrato	Formação Escolar	Especialização <i>lato sensu</i>
IEI Rosa	F	43 anos	8 anos	Efetivo	Pedagogia	Gestão Escolar
IEI Margarida	F	39 anos	10 anos	Efetivo	Pedagogia	Educação Especial na perspectiva Inclusiva
IEI Tulipa	F	45 anos	2 anos	Efetivo	Pedagogia	Psicopedagogia

Fonte: Elaborado pela autora, com base no questionário respondido pelas coordenadoras (2022).

As informações apresentadas no quadro 1 evidenciam que as três coordenadoras da educação infantil participantes da pesquisa, possuem graduação completa e mais de cinco anos de experiência na função que ocupam, com uma exceção. Também é proeminente a constatação de que todas possuem especialização *lato sensu* em alguma área da educação. Quanto ao tempo de atuação na educação, todas possuem mais de 15 anos de experiência profissional, fator que contribui para o desempenho da função de coordenação pedagógica. Todas as coordenadoras possuem experiência na docência de educação infantil, função desempenhada antes de assumir a coordenação da escola.

Tais registros demonstram que as coordenadoras da educação infantil nas IEI investigadas possuem considerável tempo de experiência e formação acadêmica, o que conjectura um possível grau de conhecimento empírico e científico mais aprofundado sobre as ações e práticas educativas, fator que pode ser bastante significativo diante o grau de comprometimento e responsabilidade dos profissionais que planejam e orientam ações pedagógicas a serem desenvolvidas junto às crianças.

Placco et al, (2011, p. 228) argumentam que o coordenador pedagógico tem na escola, “[...] uma função articuladora, formadora e transformadora e, portanto, é o profissional mediador entre o currículo e professores e, por excelência, o formador dos professores”. Na mesma obra, as autoras (ibidem, p. 236) mencionam que as referidas funções do coordenador pedagógico dizem respeito à “[...] articulação dos processos

pedagógicos e educativos; transformação das condições pedagógicas e de ensino; e formação de professores.”

Logo, entendemos a relevância da atuação qualificada do coordenador pedagógico nas IEI, tendo em vista as responsabilidades que lhe são conferidas no âmbito das instituições. Destacamos, portanto, a necessidade de formação inicial e continuada sólida, com base teórica e metodológica, a fim de estar capacitado para contribuir na formação profissional dos professores, e conseqüentemente na oferta de uma educação de qualidade às crianças.

Entendo como necessário reafirmar, conforme já exposto na introdução deste trabalho, que, o processo de construção do objeto de investigação se deu na conexão de minha trajetória profissional e acadêmica. Atualmente, faço parte do corpo de profissionais de uma das instituições observadas, na função de coordenadora da educação infantil. Enquanto coordenadora, precisei estar junto com as professoras de turma orientando, planejando, dividindo com a equipe de profissionais da instituição a responsabilidade pelo trabalho pedagógico desenvolvido. Como pesquisadora, foi preciso distanciamento, observação e sensibilidade. Segundo Kramer (2006, p.2) “o objeto de pesquisa é sempre observado de um determinado lugar, onde estão envolvidas a subjetividade do pesquisador e sua bagagem

teórica”. Portanto, esse é meu lugar de observação, de atenção e de fala.

Após o contato com as coordenadoras, foi necessário irmos a campo para conversar com as professoras da turma de crianças pequenas (5 anos a 5 anos e 11 meses) das IEI participantes. Essa ação aconteceu dois meses após o início do ano letivo/2022 da rede municipal, na modalidade presencial, ocorrido na data de 04/04/2022. Durante dois anos consecutivos, o atendimento educacional oferecido pelas instituições educacionais da rede municipal aconteceu na modalidade remota devido a situação de pandemia causada pelo coronavírus, inclusive, nas instituições de educação infantil.

Sendo assim, a primeira conversa com as professoras de turma foi realizada no mês de junho de 2022, durante o encontro pedagógico. Com o apoio da coordenadora da educação infantil, reunimos somente as professoras das turmas de 5 anos, na oportunidade expomos o objetivo da pesquisa e as deixamos livres para aceitar ou não o convite. A maioria das professoras se dispuseram a colaborar com a pesquisa, apenas uma professora preferiu não participar sob alegação de não estar com tempo disponível para responder o questionário e a entrevista. No mesmo dia repassei para as professoras de turmas o questionário e marquei a data de retorno para buscar o documento e também realizar a

entrevista. Nas três instituições que participaram da pesquisa o procedimento foi o mesmo.

Com base nas informações contidas no questionário respondido pelas professoras de turmas, foi possível traçar o perfil profissional, conforme será apresentado no quadro 2, a seguir:

QUADRO 2 – Perfil profissional das professoras de turmas.

IEI	Professora de turma	Idade	Tempo de atuação na ed. Infantil	Tipo de contrato	Graduação	Especialização <i>o latu ou stricto senso</i>
Rosa	1	30-40	8	Provisório	Pedagogia	Não
	2	25-30	7	Provisório	Pedagogia	Sim
	3	30-40	10	Permanente	Pedagogia	Sim
Margarida	4	30-40	13	Provisório	Pedagogia	Sim
	5	30-40	12	Provisório	Pedagogia	Sim
	6	25-30	5	Provisório	Pedagogia	Sim
	7	30-40	3	Provisório	Pedagogia	Sim
Tulipa	8	30-40	9	Provisório	Pedagogia	Não
	9	40-50	15	Provisório	Pedagogia	Sim
	10	30-40	8	Permanente	Pedagogia	Não
	11	SE RECUSOU A PARTICIPAR DA PESQUISA				

Fonte: Elaborado pela autora, com base no questionário respondido pelas professoras de turma (2022).

Conforme as informações apresentadas no quadro 2 podemos observar que 02 professoras se encaixam dentro da faixa etária de 25 a 30 anos, 07 se encaixam na faixa etária de 30 a 40 anos e 01 professora na faixa etária de 40 a 50 anos de idade. Também se constata que 09 professoras possuem mais de 05 anos de experiência como professora de turma na educação infantil e apenas 01 professora possui 03 anos de experiência.

Sobre a experiência profissional Tardif (2002) afirma que, no contexto da pluralidade dos saberes docentes, ganham destaque os saberes experienciais que têm origem na prática cotidiana e tornam-se conscientes para o professor a partir de um movimento de organização deles no discurso, na relação com o coletivo. Para o autor, “é

através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores que os saberes experienciais

adquirem certa objetividade” (TARDIF, 2002, p. 52).

Compreende-se, portanto, que os saberes construídos no exercício da profissão possibilitam à profissional professora ressignificar todos os demais saberes adquiridos na formação inicial e continuada e legitimá-los na prática em um contexto dialógico e coletivo. É na ação que o subjetivo cria forma e é na prática que se constitui uma professora.

Voltando aos dados coletados, observamos que 08 professoras são de contrato provisório e 02 são de contrato permanente. Quanto à formação acadêmica, os dados demonstram que todas possuem graduação em pedagogia, formação exigida para o cargo, e sobre a especialização 08 professoras possuem pós graduação em alguma área da educação e 02 não possuem ou não registraram.

Sobre as entrevistas, retornamos as IEI na data prevista no encontro anterior. Na ocasião nos reunimos com a coordenadora de educação infantil e as professoras de turma de crianças pequenas (5 anos a 5 anos e 11 meses), todas foram receptivas e demonstraram boa vontade em colaborar com a pesquisa, o clima da entrevista foi tranquilo e amistoso. Entreguei a entrevista impressa e as entrevistadas logo correram os olhos para ver a quantidade de perguntas, composta por quinze perguntas semiestruturadas, esse fato assustou um pouco, fato possível de se constatar através das falas. Depois acalmaram e começaram a responder. Vez por outra, as entrevistadas conversavam entre si e trocavam informações, outras vezes dirigiam a fala à entrevistadora para tirar alguma dúvida sobre as perguntas. O tempo de realização da entrevista variou entre 60 a 90 minutos. Com a finalidade de preservar a identidade das professoras de turmas, estas serão identificadas pelos números cardinais.

Apresentaremos no subitem a seguir o conjunto de procedimentos metodológicos da técnica de análise de dados de Bardin (2016), utilizado nesta pesquisa.

1.5 ANÁLISE DE DADOS

Após a coleta de dados por meio dos instrumentos utilizados pelo pesquisador, foi feita a análise dos mesmos. Compreendemos que essa fase da pesquisa, exige que o

pesquisador tenha clareza sobre seu objetivo e o porquê da escolha de uma determinada técnica para a investigação do problema e ainda sobre os critérios de interpretação.

Cientes dessa responsabilidade, esta pesquisa apresenta a análise de conteúdo compreendida como meio de tratar os dados em pesquisa qualitativa, análise esta que se fundamenta na ideia de Bardin (2016).

Segundo a autora, a análise de dados é “um conjunto de técnicas de análises das comunicações.” Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (BARDIN, 2016, p.37).

Assim, podemos considerar que a análise de dados é uma técnica utilizada para o tratamento de dados que visa identificar o que está sendo dito a respeito de um determinado tema. Logo se entende que na técnica de análise de conteúdo, não existe nada pronto ou pré determinado, os resultados dependerão do objetivo que se quer alcançar e o tipo de interpretação a ser realizada.

Bardin (2016) ainda destaca que qualquer comunicação de significados entre emissor e receptor pode ser controlado ou não, pode ser descrito ou decifrado pela análise de conteúdo. Para aplicação do método se faz necessário a compreensão das etapas que foram identificadas e apresentadas por Bardin (2016) em torno de três pólos cronológicos: pré-análise, exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Segundo Bardin (2016) a fase pré-análise é o desenvolvimento das operações dentro de um plano de análise, seguindo uma ordem cronológica, a autora pontua que mesmo sendo a fase que objetiva a organização, ela própria é composta por cinco atividades não estruturadas, a saber: a leitura flutuante; a escolha dos documentos; a formulação das hipóteses e dos objetivos; a referenciação dos índices e a elaboração de indicadores; seguida pela preparação do material. No caso desta pesquisa, a escolha dos documentos para análise, foi feita a *posteriori*, ou seja, a partir dos objetivos previamente estabelecidos e da aplicação dos instrumentos utilizados para coleta de dados. Para tanto selecionamos os documentos que seriam submetidos aos procedimentos de análises (questionário e entrevista semi estruturada) das instituições e sujeitos participantes da pesquisa.

Bardin (2016) define que a exploração do material deve ser feita com base na

organização realizada na fase de pré análise, ou seja, é o momento de “aplicação temática das decisões tomadas [...] e consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (BARDIN, 2016, p. 131). Salientamos que os conceitos de tais operações serão clarificados na interpretação das próximas etapas do método.

O terceiro polo apresentado por Bardin (2016) é o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, esta é a fase de síntese e seleção dos resultados, a partir dos significados, inferindo as interpretações e os objetivos pretendidos e buscando outras descobertas que valorizarão a análise.

Esclarecido os passos da primeira etapa de análise proposto pela autora passaremos a apresentação da segunda etapa do método de análise de conteúdos, segundo Bardin (2016) é a codificação.

De acordo com a autora, no caso de uma apreciação quantitativa e categorial a organização da codificação pode abranger três escolhas: “O recorte: escolha das unidades; A enumeração: escolha das regras de contagem; e a classificação e agregação: escolha das categorias.” (BARDIN, 2016, p. 133).

A terceira etapa de aplicação do método segundo Bardin (2016) é realizado pela categorização, que, segundo a autora: “É uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento seguido por gênero (analogia), com critérios previamente definidos” (BARDIN, 2016, p.201).

Por fim, podemos considerar que o método de análise de dados apresentado por Bardin (2016) a partir das etapas de organização, codificação e categorização, foram relevantes para uma melhor compreensão e elucidação da análise de conteúdo abordada neste estudo. Portanto, o quadro 3 a seguir, apresenta as categorias e os temas delimitados, conforme respostas obtidas por meio da entrevista realizada com as coordenadoras da educação infantil e professoras de turmas de crianças pequenas (5 anos a 5 anos e 11 meses):

QUADRO 3: Categorias e temas.

CATEGORIAS	TEMAS
PROTAGONISMO DA CRIANÇA e FORMAÇÃO CONTINUADA	1. Estudos sobre a criança protagonista; 2. Formação continuada oferecida tanto pela SEMED quanto pelas IEI; 3. No âmbito da IEI, espaço para diálogo e troca de experiência (grupo de estudo);
ESPAÇOS FÍSICO e MATERIAIS DIVERSIFICADOS	1. Condições físicas das IEI (pátio, área aberta, parque); 2. Materiais diversificados (jogos, brinquedos diversos, material da natureza/sucata);
VESTÍGIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL ESCOLARIZANTE	1. Resquícios da educação infantil escolarizante pós BNCC – EI (2018); 2. Protagonismo da criança;

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A partir da organização dos dados produzidos no contexto empírico, organizamos as informações em três categorias e sete temas, conforme apresentadas no quadro 3. Na seção IV apresentaremos o detalhamento dos resultados da análise dos dados coletados por meio das entrevistas.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA ATENDIMENTO DE CRIANÇAS EM CRECHES E PRÉ-ESCOLAS

Esta seção apresenta alguns marcos históricos da institucionalização do atendimento à criança brasileira entre os anos 1549 à 2018. Essa retomada nos ajuda a compreender o surgimento de espaços destinados ao cuidado e educação das crianças, bem como a influência histórica nas concepções pedagógicas que fundamentam as propostas e práticas educacionais contemporâneas direcionadas para as crianças em creches e pré-escolas.

2.1 DO PERÍODO COLONIAL AO REPUBLICANO: ALGUNS APONTAMENTOS

A história da educação brasileira se confunde com a chegada dos padres Jesuítas (1549) em terras brasileiras, visto que estes foram os primeiros educadores na história do Brasil.

Guimarães (2017, p. 86) destaca que “os jesuítas demarcaram o início da história da educação com uma natureza essencialmente religiosa e uma imagem de criança a exemplo de uma folha de papel em branco, moldável e educável para a obediência e disciplina”. Vale destacar que essa concepção adotada pelos jesuítas durante o Brasil Colonial foi um marco no atendimento à criança brasileira e deixou uma carga hereditária nas práticas escolares ao longo dos séculos.

Em 1554 a Companhia de Jesus fundou a primeira instituição escolar Jesuítica que realizava atendimento educacional a índios de todas as idades, no entanto, devido a resistência dos adultos em receber as instruções, foram criadas as “casas dos muchachos”, que recolhiam as crianças indígenas sob o argumento que aprenderiam modos civilizados. O trabalho educacional dos jesuítas transcendeu a tarefa da alfabetização dos indígenas, eles ensinaram várias artes e ofícios.

Saviani (2010, p. 56) destaca que a pedagogia utilizada pelos jesuítas a partir de 1599, era direcionada pelo Ratio Studiorum⁶, pautadas em duas práticas distintas,

⁶ Segundo Saviani (2010, p.56), o Ratio Studiorum, é considerado uma organização e plano de estudos da Companhia de Jesus, publicado em 1599, a partir de elementos da cultura européia, evidenciando assim o desinteresse de instruir também os índios, o plano contido no Ratio era de caráter Universalista (adotado por todos os jesuítas em qualquer lugar) e Elitista (destinado aos filhos dos colonos – excluindo os indígenas – formação da elite colonial).

conforme o grupo social: aos filhos dos colonizadores – educação, aos índios – catequese para torná-los mais dóceis e oferecer mão de obra barata. Nesse sentido, as iniciativas de atendimento à infância no

período colonial foram marcadas pelas disparidades no tratamento direcionado a esses dois grupos.

Em 1726 em Salvador foi fundada a primeira Santa Casa de Misericórdia, inspirada no sistema de atendimento de França e Portugal. A instituição acolhia as crianças abandonadas, essencialmente filhos de escravas, em um dispositivo “roda”, conhecido como a Roda dos Expostos (DEL PRIORI, 2004, p. 86, apud GUIMARÃES, 2017, p. 87). Outras Casas de Misericórdia foram instaladas em cidades brasileiras como Rio de Janeiro (1738), Recife (1789) e São Paulo (1825), administradas e mantidas por representantes da igreja católica, leigos e organizações filantrópicas, como forma de fazer caridade aos pobres abandonados e rejeitados da sociedade.

Marcílio (1999, p.72) destaca a importância da Roda dos Expostos para a sociedade dos séculos XVIII e XIX e apresenta quatro razões que justificam seu posicionamento:

“garantir o anonimato do expositor”, tendo em vista o responsável por receber as crianças, não ter acesso a identidade do sujeito que a depositava na Roda; “evitar o aborto e o infanticídio”, sem a garantia de que ao nascer a criança poderia ser atendida pelas Santa Casas, a mulher poderia optar pelo aborto ou mesmo pelo assassinato da criança após o nascimento; “defender a honra das famílias cujas filhas teriam engravidado fora do casamento”, evitando assim a difamação e o constrangimento de famílias e jovens que tivessem uma gravidez indesejada; e por fim como “subterfúgio para se regular o tamanho das famílias”, tendo em vista na época não haver métodos contraceptivos eficazes para controle da natalidade. Além das razões apresentadas por Marcílio (1999), Rizzini (2004, p.23) acrescenta que as rodas contribuíram para “evitar que bebês fossem abandonados nas ruas e portas da igreja”. No entanto, mesmo com as rodas, a realidade do abandono de crianças continuou a acontecer.

As crianças expostas nas Rodas tinham o seguinte destino, como aponta Marcílio (1997, p. 151):

Logo que o bebê entrava na instituição, a primeira preocupação dos responsáveis era com seu batismo. [...] uma vez batizado, buscava-se encontrar o mais rapidamente possível a casa de uma ama de leite para enviar o bebê. [...] com as amas, ficava o pequeno exposto, em princípio, durante os seus três primeiros anos de vida. A partir dessa idade seu futuro era incerto.

Muitas eram as moléstias que acometiam os pequenos órfãos: maus tratos, desnutrição, vermes e falta de atendimento médico eram algumas das causas do alto índice de mortalidade infantil. Por essas razões o batismo era prioridade pois se acreditava que o batismo “removia o pecado original impregnado na alma de todos os recém-nascidos” (MACHADO, 2015, p. 295), e assim, caso o pequeno (exposto) não sobrevivesse, teria a garantia de um lugar no céu. Esta era a perspectiva da época.

As Santas Casas além de não possuírem estrutura sanitária para garantir o internato de tantos bebês e crianças, também não contavam com o número de pessoa suficiente para fazer o acolhimento, conforme elucidado por Marcílio (2006, p. 72):

[...] procurava-se estimular a ama a manter para sempre a criança sob sua guarda. Neste caso, e até a idade de 7 anos, em alguns casos, e de 12 anos, em outros. [...]. A partir daí, poder-se-ia explorar o trabalho da criança de forma remunerada, ou apenas em troca de casa e comida, como foi o caso, mais comum.

Havia acusações de maus tratos aos pequenos expostos, praticados pelas “amas de leite” externa, no entanto, ao analisar tais acusações, higienistas inferem que “manter crianças doentes e sadias, em aglomerações insalubres, era mais pernicioso do que o risco de contratar amas que só visavam o benefício do parco salário” (RIZZINI, 2004, p.24). As amas de leite eram em sua maioria escravas, ex-escravas, mães solteiras, concubinas, enfim, mulheres pobres que em busca de um salário, mesmo que minguado, se dispunha a criar as crianças deixadas nas Santas Casas.

Tão antigo quanto as Santas Casas de Misericórdia, são os asilos de atendimento às crianças órfãs e desvalidas. Instituídos no Brasil desde o século XVIII por autoridades religiosas, essas instituições faziam o recolhimento de órfãs legítimas (frutos de casamentos legítimos), órfãs indigentes (de mães pobres/ concubinas), órfãs brancas e meninas de cor (negras). Separadas fisicamente umas das outras, conforme a cor da pele, recebiam formação distinta conforme a classe social e racial. Para as órfãs legítimas e brancas era oferecido a

“formação religiosa, moral e prática de boas empregadas domésticas e donas-de-casa”, e as órfãs indigentes e negras a educação restringia à “formação de empregadas domésticas e semelhantes” (RIZZINI, 2004, p.27 apud RIZZINI, Irma: 1993).

No século XVIII estudos relacionados à infância são impulsionados em todo o mundo. No Brasil ganham visibilidade por meio das contribuições de Jean Jacques Rousseau, que entendia que a criança não era uma “*tábula rasa*”. A criança é caracterizada para Rousseau como um ser ingênuo, que não tem noção de sentimento do bem ou do mal, portanto, não pode ser considerada “adulto em miniatura”, trabalhando e se vestindo como eles. Influenciado por Rousseau se destaca os estudos de Heinrich Pestalozzi, considerado um dos precursores da escola nova⁷. Pestalozzi ressalta a importância da psicologia para compreender o desenvolvimento da criança, tornou-se um dos principais defensores da democratização da educação. As contribuições desses autores ajudaram a estruturar também o pensamento educacional brasileiro do século XIX. A ótica racional do século XIX, contesta a romantização da infância do século XVI. Rizzini (2008) afirma que a ideia de inocência sobreviverá associada apenas às crianças de “boas famílias”, em paralelo à noção de perversidade inata atribuída à infância das classes pobres.

No século XIX, acontecimentos importantes alteraram o contexto social e econômico do Brasil, a Lei do Ventre Livre (1871), a fundação dos primeiros Jardins de Infância no Rio de Janeiro (1875), a abolição da escravatura (1888), a proclamação da República (1889), a expansão do comércio, dentre outros. Após a abolição da escravatura cresce a migração de ex escravos para a zona urbana e o crescimento capitalista atrai milhares de migrantes oriundos de diversas regiões do Brasil em busca de trabalho assalariado nas cidades⁸ mais desenvolvidas.

As cidades se modernizaram e a pobreza que sempre existiu se tornou mais explícita. Segundo Rizzini (2011) adultos, jovens e crianças perambulavam o dia inteiro pelas ruas em busca de alimentos e trabalho. Vários estudiosos denunciavam a situação social de calamidade. Higienistas, médicos, políticos, autoridades eclesiais, juristas, enfim, todos engajados na árdua missão de salvaguardar o país do caos que se encontrava.

⁷ O movimento da Escola Nova teve seu início no Brasil, durante a década de 1920. Ele teve como uma de suas metas: eliminar o ensino tradicional que mantinha fins puramente individualistas, pois buscava princípios da ação, solidariedade e cooperação social (RIBEIRO, 2004, p. 172)

⁸ As primeiras oito cidades do território brasileiro: Salvador (1549), Rio de Janeiro (1565), Paraíba (1585), Sergipe (1590), Natal (1599), Belém (1616 – 1628), São Luís (1612) e Recife (1630).

O discurso médico e jurídico apropriado da missão civilizadora de defender a sociedade em nome da ordem e da paz social, implicava numa ação sobre a infância, moldá-la de acordo com o projeto de país que se queria construir. Salvar a criança era uma missão que excedia os limites da religião e da família, e assumia a dimensão política de controle. Contudo, o “salvar a criança” se materializava por práticas impiedosas contra as crianças, de modo especial, as pobres e, educá-las implicava em moldá-las para a submissão.

Durante todo o século XIX o índice de mortalidade infantil continuou elevado, houve nesse período uma forte presença do Estado em planejar políticas de atendimento aos menores

desvalidos. Um conjunto de leis foram implementadas, o Código Penal (1890), a Legislação sobre o trabalho infantil (1891) e a Assistência a Infância Desvalida (1890). Segundo Bezerra

e Grotti (2019, p.32) todo esse aparato jurídico tinha a finalidade de “livrar as cidades do incômodo causado por esses sujeitos expostos nas ruas das principais capitais do país. E, nesse contexto, nada melhor do que instituições que acolhessem, civilizassem e preparassem para o mundo do trabalho produtivo”. Se acreditava que no trabalho estaria a solução dos problemas sociais e aos indivíduos indolentes que resistissem em se adequar, caberia punição, inclusive em instituições carcerárias.

Preocupado com as problemáticas da época, em 1899, na república, o médico Arthur Mórcorvo Filho liderou a fundação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil. Sua finalidade básica era os serviços de puericultura (consultas a lactantes, distribuição de leite, ginecologia e vacinação) e creches para atender crianças menores de oito anos de idade.

As escritas de Dr. Vinelli, médico dos expostos, explica que “a creche é um estabelecimento de beneficência que tem por fim receber todos os dias úteis e durante as horas de trabalho, as crianças de dois anos de idade para baixo, cujas mães são pobres, de boa conduta e trabalham fora de seu domicílio” (VINELLI, 1879 apud CIVILETTI, 1991, p. 36). As primeiras creches brasileiras tinham como finalidade minimizar os problemas sociais decorrentes do estado de miséria de mulheres e crianças, marcadas pela ação de cuidar de crianças pobres enquanto as mães se ausentavam de casa para trabalhar. Essas

instituições de assistência à infância eram vistas com olhar preconceituoso, visto que eram apenas lugares de crianças pobres e carentes.

Em 1908 a educadora Anália Franco fundou em São Paulo a primeira escola maternal para atender os filhos de operárias paulistanas. “Nas propostas descreviam a aliança entre a assistência e o trabalho pedagógico. Na prática, os trabalhos eram muitas vezes conduzidos por leigos, pois havia falta de professores capacitados” (GUIMARÃES, 2017. p.100).

No ano seguinte (1909), foi inaugurado no Rio de Janeiro o Jardim de Infância Campos Salles, primeira instituição pública, destinado à escolarização de meninos e meninas entre quatro e sete anos. O Decreto nº 397 de 9 de outubro de 1896, em seu Artigo nº 181, estabelece que o padrão pedagógico segue os princípios “fröebelianos destinados a preparar, pela educação dos sentidos, os alunos de ambos os sexos que almejassem ingressar na Escola Modelo Preliminar”. “No setor público, o jardim-de-infância anexo à escola normal Caetano de Campos, [...] atendia aos filhos da burguesia paulistana”. (KUHLMANN, 1998, p. 82). O autor define, “o jardim de infância, criado por Froebel, como a instituição educativa por excelência” (KUHLMANN, 1999, p. 73).

Inspirados e influenciados pelos ideários educacionais, religiosos, políticos e econômicos da década, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e outros diretores de instrução pública da época, publicaram em 1932 o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. O documento exigia, dentre outras questões, a criação de jardins de infância destinados à educação da população de zero a seis anos e defendia uma escola pública gratuita, laica, mista e obrigatória.

Muitas foram as iniciativas de atendimento à criança brasileira no século XX, além das citadas anteriormente, encontra-se a promulgação da primeira LDB 4.024/61. Essa lei foi vista como um importante avanço para a educação infantil, pois prescrevia que crianças com idade abaixo de sete anos, teriam acesso à educação em escolas maternas ou jardins de infância, contudo, a matrícula não era obrigatória.

A partir de 1979, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) passou a incentivar a criação de creches comunitárias no Brasil, cuja expansão se deu na década

de 1980 incentivado pelos movimentos sociais e em especial pelo Movimento de Luta por Creches⁹ (1979).

Em dezembro de 1981 o MEC-COEPRE¹⁰ publicou o “Programa Nacional de Educação Pré-Escolar”, que estabeleceu diretrizes, prioridades, metas, estratégia e plano de ação da política do pré-escolar. O Programa deu importância aos cuidados nos primeiros anos de vida para o desenvolvimento do ser humano e destaca a alimentação e as ações de saúde como imprescindíveis para o desenvolvimento infantil.

O final da década de 1980 foi marcado pelos vários movimentos sociais em prol da Constituinte, dentre eles, o Movimento Criança Pró-constituinte e o Movimento de Mulheres/Feminista, que culminaram no reconhecimento da Educação Infantil como um direito subjetivo da criança. De acordo com Peroni (2003, p.19):

Durante o movimento da Constituição, quando se discutiam os pontos a serem abarcados pela nova carta magna do Brasil, o engajamento dos profissionais da área por meio de associações representativas foi bastante intenso no sentido de conquistar direitos para a criança de zero a seis anos. Esta mobilização contou com o apoio de outros setores da sociedade civil organizada, tais como movimentos de mulheres do fórum em defesa da Criança e do Adolescente (DCA) e do Grupo de Ação pela Vida, entre outros.

Nesse sentido, é notório que o direito de todos à educação, validados na Constituição Federal (1988) decorrem como resultado de pautas defendidas nos vários movimentos sociais, pela luta de homens e mulheres trabalhadores, vinculados ao processo de redemocratização do país.

Após a retomada histórica do atendimento a crianças brasileiras no período demarcado de 1549 a 1988, passaremos para o próximo subitem, no qual apresentaremos a estruturação da Educação Infantil após a promulgação da Constituição Federal de 1988.

⁹ O Movimento de luta por creches, sob influência do feminismo, apresentava suas reivindicações aos poderes públicos no contexto por direitos sociais e da cidadania, modificando e crescendo significados à creche enquanto instituição. Esta começa a aparecer como um equipamento especializado para atender e educar a criança pequena, que deveria ser compreendido não mais como um mal necessário, mas como alternativa que poderia ser organizada de forma a ser apropriada e saudável para a criança, desejável à mulher e à família. A creche irá, então, aparecer como um serviço que é um direito da criança e da mulher, que oferece a possibilidade de opção por um atendimento complementar ao oferecido pela família, necessário e também desejável (MERISSE, 1997, p.49).

¹⁰ COEPRE – Coordenação de Educação Pré-Escolar, órgão oficial responsável por dinamizar e centralizar as atividades desenvolvidas pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação neste período.

2.2 EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

Neste subitem a abordagem será no campo das políticas públicas educacionais, situando a Educação Infantil no cenário das mudanças ocorridas desde a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988 a BNCC – EI (2018).

O direito das crianças a educação em espaços institucionais, ganha um novo conceito a partir da CF/1988, quando determina no título II, capítulo II - Dos Direitos Sociais, artigo 7 que trata dos direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, inciso XXV garante - assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas¹¹. O direito ao atendimento educacional às crianças de zero a cinco anos de idade, em instituições públicas foi assegurado, não apenas como direito do pai e mãe trabalhadora, mas especialmente da criança, conforme preconiza o artigo 208, Da Seção I – Da Educação, inciso IV “[...] O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de: educação em creches e pré-escolas às crianças de zero a cinco anos de idade” (BRASIL, 2006).

Também conhecida como Constituição Cidadã, esta lei inclui creche e pré-escola no contexto das políticas educacionais considerando a educação como direito subjetivo da criança independente da classe social de forma complementar a ação da família.

Resultante de movimentos democráticos e da pressão da ONU para a promoção dos direitos da criança e do adolescente, o governo Federal sanciona a Lei Federal 8.069 (BRASIL, 1990). Conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), essa lei traz em seu cerne e como premissa fundamental a proteção integral de todas as crianças e adolescentes, independente de credo, religião, raça, condição econômica e social.

A importância do ECA, vai além da garantia do direito à educação, pois apresenta um conjunto de normas sociais, inserindo esses sujeitos no mundo dos direitos humanos.

¹¹ Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006.

De acordo com o artigo 3º, a criança e ao adolescente devem ter assegurados os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, para que seja possível, desse modo, ter acesso às oportunidades de “[...] desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade” (BRASIL, 1990, p.13). Nesse contexto, os direitos da criança e do adolescente estão vinculados aos direitos sociais de todos os cidadãos e cabe ao Estado zelar e promovê-los.

No que tange ao aspecto educacional, o ECA reafirma o direito de todos à educação. O artigo 54, define que "é dever do Estado assegurar [...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade” (ECA, artigo 54, inciso IV). No artigo 11, responsabiliza os municípios por ofertarem a educação infantil, mas evidencia a prioridade no ensino fundamental. “Oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas e, com prioridade, o Ensino Fundamental” (ECA, artigo 11, inciso V). Nesse ensejo vale ressaltar que, a obrigatoriedade da matrícula na educação infantil e no ensino médio só foi concretizada com a alteração da LDB (1996), por meio da lei 12.796/2013.

Assim, a Constituição (1988) e o ECA (1990) seguindo as determinações da CF mudaram o contexto das políticas voltadas ao atendimento da criança e do adolescente no Brasil, especialmente no que se refere aos direitos sociais. Tais instrumentos legais deram a esses cidadãos a garantia de serem protegidos juridicamente nos aspectos da saúde (bem-estar físico, mental e social), educação, transporte, lazer, dignidade, liberdade, cultura, dentre outros.

Conjuntamente ao ECA, foi instituído o Conselho Tutelar, órgão municipal responsável por zelar e aplicar medidas que visam a proteção dos direitos da criança e do adolescente. O ECA apresenta no título V - Do Conselho Tutelar estabelece a criação dessa instituição em todos os municípios da federação brasileira. É função do Conselho promover o atendimento, aos sujeitos alvos do Estatuto, com ações contínuas junto a órgãos e instituições públicas e privadas, como escolas, hospitais, ministério público, poder judiciário, delegacias e sociedade visando o cumprimento dos direitos de crianças e adolescentes. Importante ressaltar que é dever do Estado, da sociedade e da família garantir a proteção desses indivíduos.

Diante do contexto apresentado pelas políticas públicas voltadas ao atendimento à infância e com base nos princípios constitucionais, o Ministério da Educação aprova e homologa no ano de 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/1996. Essa lei reafirma a educação como direito de todos os cidadãos, desde a

educação básica até o ensino superior. É esta lei que define e regulamenta o sistema educacional brasileiro, seja ele público ou privado. A lei normatiza a educação infantil como primeira etapa da educação básica e descreve seu objetivo, conforme destaca o título V, art. 29:

A educação infantil como primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Destacamos como importante conquista, a inserção da educação infantil na educação básica, ressaltando a responsabilidade com o desenvolvimento da criança em seus aspectos físico, motor, emocional, social e intelectual. Nesse sentido, a Instituição de Educação Infantil

(IEI) desempenha a função de promover uma educação de qualidade, com função complementar à ação da família e da sociedade e não como substituta destas.

A Lei 12.796/2013, que altera a LDB/96 define a obrigatoriedade de matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade, um dos objetivos para essa medida é universalização da educação infantil. Alves e Pinto (2011), destacam que a desigualdade social e econômica de nosso país faz com que grande parte das crianças só tenha acesso a educação escolarizada a partir da faixa etária obrigatória. Vieira (2011, p. 245) defende que a discussão sobre a obrigatoriedade “deve considerar toda a educação infantil, não somente a pré-escola e a criança de quatro e cinco anos, mas também a creche e a criança de zero a três anos”.

Outra conquista importante que merece ressalva na LDB 9394/96 é a exigência de concurso público de provas e títulos para o ingresso à docência, na rede pública de ensino.

Assim determina o artigo 67, inciso I, “os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos”. Esse critério pressupõe a quebra de interferência política quanto às indicações dos docentes, no entanto, o cumprimento deste artigo (67), depende de algumas situações para além das leis.

A LDB inaugurou um capítulo inteiro definindo normas e regras para organização e funcionalidade da educação infantil, inserindo a prática educativa como função da escola. Dois artigos dessa lei determinam que o Ministério da Educação (MEC) elabore o Plano Nacional de

Educação – PNE. O artigo 9º determina que “a União incumbir-se-á de: I – elaborar o Plano

Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios”; o artigo 87 institui a “Década da Educação”.

A LDB/96 apresenta conquistas importantes no âmbito da organização da educação, porém, se percebe a influência neoliberal¹² nos mais diversos elementos, tais como: as concepções pedagógicas, a avaliação escolar; municipalização da educação, a exclusão violenta dentro das escolas; a ideologia dos conteúdos: qualidade, quantidade e distribuição,

privatização da educação” (CAPRIOGLIO et al, 2000, p. 26).

No caso da educação infantil, podemos identificar aspectos dessa influência mercadológica na negação do direito da criança à educação pública e de qualidade, oferecida em creches e pré-escolas. Oliveira (2010, p. 3) destaca as condições desafiadoras para garantir uma educação de qualidade às crianças:

Contudo esses compromissos a serem perseguidos pelos sistemas de ensino e pelos professores também na Educação Infantil enfrentam uma série de desafios, como a desigualdade de acesso às creches e pré-escolas entre as crianças brancas e negras, ricas e pobres, moradoras do meio urbano e rural, das regiões sul/sudeste e norte/nordeste. Também as condições desiguais da qualidade da educação oferecida às crianças em creches e pré-escolas impedem que os direitos constitucionais das crianças sejam garantidos a todas elas.

Algumas das informações apresentadas nos excertos, podem ser constatadas por meio dos dados coletados no relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE), em especial as que tratam de qualidade e acesso. Sobre a meta 1 do PNE

¹² O neoliberalismo é um conjunto de ideias inseridas no contexto histórico do capitalismo financeiro internacional. Suas metas formam um complexo de ideologias, que, conforme Petras (1997, p. 37), deve ser entendido “[...] para justificar e promover a reconcentração de riquezas, a reorientação do Estado em favor dos super-ricos e o principal mecanismo para transferir riquezas para o capital estrangeiro”.

2014-2024, que propõe “universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE”, o

Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação, feito pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2022, p. 34) apresenta que:

Em 2019, o Brasil alcançou a cobertura de 37,0% das crianças, o que representa cerca de 3,9 milhões de crianças atendidas. A Meta 1 do PNE, para ser alcançada, implica que cerca de 1,4 milhões de crianças de 0 a 3 precisam ser incluídas em creche no Brasil até 2024 (considerando a população existente na coorte de 2019), quando então o País teria metade de suas crianças de 0 a 3 atendidas por creches.

Nos dados acima, se verifica a diferença de 13 pontos percentuais (p.p) entre a meta objetivada até 2024 e a alcançada até a data da feitura do relatório. Esses dados se tornam mais alarmantes quando analisamos as coberturas por região, como aponta o Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (2022, p. 34):

As desigualdades regionais na cobertura da educação infantil de 0 a 3 anos são marcantes (Gráfico 2), notadamente entre as regiões Norte e Sul-Sudeste. Enquanto a região Norte apresentava, em 2019, cobertura de 18,7%, a região Sudeste alcançava 43,9% das crianças de 0 a 3 anos, uma diferença de 25,2 p.p.

Vale destacar que segundo consta no 4º relatório de monitoramento, os estados da região Norte que mais avançaram na cobertura para esse público foram: Acre e Tocantins (14,6

p.p). Quanto ao acesso das crianças de 4 a 5 anos o Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (2022, p. 44) indica:

Considerada etapa obrigatória da educação infantil, a matrícula de crianças de 4 a 5 anos no Brasil precisa incluir ainda 316 mil crianças para que a Meta 1 do PNE seja alcançada para esse grupo etário (considerando a coorte de 2019). Em 2019, a taxa de cobertura medida pelo Indicador 1A alcançou 94,1%, mostrando que ainda não se atingiu a universalização do atendimento para a população de 4 a 5 anos, meta estabelecida para o ano de 2016 no PNE.

Para essa população em que a legislação educacional estabelece obrigatoriedade de acesso, os dados apresentados apontam para uma diferença de 5.9 p.p., indicando que a meta de universalizar a oferta para esse público até 2016, não foi atingida. Quanto à cobertura do atendimento por região, o Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação apresenta o Estado do Acre (79,5%), dentre os Estados que apresentaram menor cobertura na oferta da pré-escola (crianças de 4 e 5 anos).

Vale destacar que em cumprimento ao que determina a LDB, no ano de 1996 teve início o processo de elaboração do primeiro Plano Nacional de Educação¹³ (2001-2010). Em 09 de janeiro de 2001, o então presidente Fernando Henrique Cardoso sancionou a lei de nº 010172, que institui o PNE e define as metas educacionais para a Década da Educação. O plano continha um total de 295 metas, 26 destas foram definidas para a educação infantil.

Para acompanhamento das metas do PNE (2001 – 2010), foram realizadas avaliações constantes pelos poderes Legislativo, Executivo, e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira do Ministério da Educação (MEC/Inep). No âmbito do Poder Legislativo, houve uma avaliação inicial, no ano de 2004, pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, que originou o documento “Avaliação técnica do Plano Nacional de Educação” (BRASIL, 2004), posteriormente, foi realizada outra avaliação abarcando o período 2004-2006, onde os resultados podem ser encontrados no documento

“Avaliação do PNE 2004-2006” (BRASIL, 2011). Na esfera do Poder Executivo, o Conselho

Nacional de Educação (CNE) disponibilizou um balanço avaliativo do plano sob o título “Indicações para subsidiar a construção do Plano Nacional de Educação 2011-2020”, tornando público por meio da Portaria CNE/CP n. 10, de 6 de agosto de 2009 (BRASIL, 2009). O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira do Ministério da

¹³ É o primeiro plano submetido à aprovação do Congresso Nacional, portanto, tem força de lei; b) cumpre um mandato constitucional (art. 2014 da Constituição Federal de 1988) e uma determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, art. 87, 1º); c) fixa diretrizes, objetivos e metas para um período de dez anos, o que garante continuidade da política educacional e coerência nas prioridades durante uma década; d) contempla todos os níveis e modalidades de educação e os âmbitos da produção de aprendizagens, da gestão e financiamento e da avaliação; e) envolve o Poder Legislativo no acompanhamento de sua execução; e f) chama a sociedade para acompanhar e controlar a sua execução (DIDONET, 2000, p. 11).

Educação (MEC/Inep) divulgou, também em 2009, a série de três volumes intitulada “Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2008” (BRASIL, 2009a, 2009b, 2009c). Martins (2012, p. 102) analisa os resultados do documento e pondera: “Como o copo meio preenchido, que está parcialmente cheio e parcialmente vazio, o PNE falhou em alguns aspectos e foi bem sucedido em outros. E deixou seu legado, para ser ou não aproveitado pelo próximo plano”.

Tendo como base o diagnóstico da Educação Nacional e as avaliações do PNE (2001 – 2010), em 2010 a Conferência Nacional da Educação (CONAE), trouxe para debate o projeto do novo Plano Nacional de Educação, que foi precedida por várias conferências municipais e intermunicipais, realizadas no primeiro semestre de 2009, e outras estaduais e no Distrito

Federal no segundo semestre (2009). O objetivo dessas conferências de menor abrangência, foi discutir o tema Construindo um Sistema Nacional Articulado de Educação - Plano Nacional de Educação, suas diretrizes e estratégias de ação, permitindo a parceria entre os sistemas de Ensino, os Órgãos Educacionais, o Congresso Nacional e a Sociedade Civil.

Como fruto desse debate o MEC publica o Documento de Referência da Conferência Nacional de Educação, e apresenta elementos que devem ser considerados como indicadores de qualidade:

[...] Debater a qualidade remete à apreensão de um conjunto de variáveis que interferem no âmbito das relações sociais mais amplas, envolvendo questões macroestruturais, como concentração de renda, desigualdade social, garantia do direito à educação, dentre outras. [...] organização e a gestão do trabalho educativo, que implica condição de trabalho, processos de gestão educacional, dinâmica curricular, formação e profissionalização [...]. Nesse contexto, a discussão acerca da qualidade da educação suscita a definição do que se entende por educação. Numa visão ampla, ela é entendida como elemento partícipe das relações sociais mais amplas, contribuindo, contraditoriamente, para a transformação e a manutenção dessas relações [...]. É fundamental, portanto, não perder de vista que qualidade é um conceito histórico, que se altera no tempo e no espaço, vinculando-se às demandas e exigências sociais de um dado processo (BRASIL, 2010, p. 30).

Diante desse contexto, pensar em qualidade educacional é também pensar em políticas públicas, investimento financeiro, trabalho em equipe, organização curricular e gestão de trabalho. Se percebe que a formação do professor se faz presente em todas essas

dimensões. É importante compreender que o conceito de qualidade é mutável e histórico, se adequa considerando as múltiplas dimensões dos sujeitos envolvidos no processo de ensino (cognitivo, social, psicológico, etc.) e também do contexto (econômico, político, pedagógico). Portanto, a educação oferecida em décadas passadas pode ter sido eficaz para aquele tempo, espaço e lugar, contudo, pode não ter o mesmo efeito na atualidade. Ainda em 2010, o Governo Federal encaminha para o Congresso o projeto de Lei Ordinário nº 8.035/2010 denominado Plano Nacional de Educação, decênio (2011 – 2020), com o número de metas bastante reduzido, se comparado ao plano anterior. O projeto de Lei ficou em tramitação no Congresso, sendo aprovado em 25 de junho de 2014, por meio da Lei 13.005, que institui o Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024. O PNE (2014 – 2024) é composto por 20 metas e 254 estratégias.

A demora para a aprovação do plano se justifica por pontos de divergência¹⁴ por parte dos congressistas e, por difícil acordo entre os mesmos. As duas principais polêmicas se referem a meta nº 4 referente a educação especial e a meta nº 20 que diz respeito ao financiamento da educação. Os desacordos relacionados à meta 4 estavam centradas no termo

“preferencialmente”, conforme a redação da LDB, “no debate entre atores que defendiam a educação inclusiva na rede pública e os que reivindicavam um atendimento educacional especializado complementar” (BRASIL, 2022, p. 22). Por fim, a meta ficou assim definida:

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

Nos embates relacionados à meta 20, o financiamento foi a questão central. Alguns progressistas defendiam um investimento de 7% do produto interno bruto do país, outros defendiam a porcentagem de 10%. Após várias apreciações a meta 20 ficou definida da seguinte forma: “ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de sete por cento do Produto Interno Bruto (PIB)

¹⁴ Mais informações em: Brasil. Plano Nacional de Educação (PNE). Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p.)

do país no quinto ano de vigência desta lei e, no mínimo, o equivalente a dez por cento do PIB ao final do decênio” (IBID, 2022, p 84).

Embora a década de 1990 tenha sido um período bastante promissor no que se refere a leis educacionais, havia uma lacuna quanto a formalização do currículo, preenchida apenas no final da década, quando em 1998 o MEC divulga o primeiro documento de caráter educacional que propõe a organização curricular da educação infantil.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) é considerado um marco para essa etapa da educação, embora não possua caráter obrigatório, o *kit* composto por três volumes, foi amplamente distribuído no território nacional, e se tornou de fato, um guia de referência, para as IEI do Brasil inteiro. O documento apresenta uma proposta educativa considerando a pluralidade e diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural das crianças brasileiras. Nesse sentido, o RCNEI (1998, p.13):

Constitui-se em um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras.

A organização do Referencial apresenta uma concepção de criança como um ser social, biológico e histórico e aponta o universo cultural da criança como um importante elemento a ser trabalhado. Destaca as interações sociais como elementos importantes no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, em relação a isso, o RCNEI (1998, p. 21) destaca que:

A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca. A criança tem na família, biológica ou não, um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sociais.

Assim, as experiências vivenciadas pelas crianças entre si e com os adultos potencializam as possibilidades de expressar o que sentem, pensam, desejam e buscam

saber, colocando em cena as múltiplas linguagens que são constituintes de sua vida e subjetividade. Nas relações que estabelece as crianças influenciam e são influenciadas pelos diversos modos de ser e estar no mundo.

O Referencial teve ampla aceitação por parte das Secretarias Municipais de Educação e instituições escolares, porém, muitas críticas foram feitas a este documento. Dentre tantas,

Arce (2001, p. 276) destaca: “haver confusão de perspectivas na definição do termo construtivismo; o referencial não traz nada de diferente em relação ao que pode ser constatado no dia-a-dia das escolas; e, portanto, em nada contribui para a melhoria desse nível de educação”.

Ainda sobre os desacertos dos Referenciais indicados por alguns estudiosos do documento, se destaca a incoerência dos conceitos e finalidades entre um volume e outro, bem como a sobreposição do ato de educar no lugar do cuidar, fato que se constata na organização fragmentada de conteúdos, tal qual como é ensinado no Ensino Fundamental. Cerisara (1999, p. 44) revela que os RCNEIs mostram falta de maturidade na área da E.I em relação a sua especificidade, e julga ser necessário um amadurecimento da área:

[...] a educação infantil pela sua especificidade ainda não estava madura para produzir um referencial único para as instituições de educação infantil no país. Os pesquisadores e pesquisadoras da área revelam nestes pareceres que o fato de a educação infantil não possuir um documento como este não era ausência ou falta, mas sim especificidade da área que precisa ainda refletir, discutir, debater e produzir conhecimentos sobre como queremos que seja a educação das crianças menores de sete anos em creches e pré-escolas.

Embora existam diversas críticas bem fundamentadas ao Referencial, é possível afirmar que a responsabilidade de elaborar uma proposta de currículo que atenda a diversidade cultural, econômica, social e religiosa do Brasil, não é um exercício fácil. Portanto, ainda que haja uma extensa lista de críticas ao Referencial, é válido salientar que este, foi o primeiro documento curricular, de âmbito nacional, direcionado especificamente para a educação infantil a indicar objetivos, conteúdos e orientações didáticas a serem seguidas pelos profissionais que atuam diretamente com crianças de 0 a 5 anos, pelo motivos citados, consideramos que esse documento significou na época um importante avanço na área da EI, precisando amadurecer determinados pontos, como os trazidos nas citações.

Um ano após a divulgação dos RCNEI, é instituída as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil por meio da Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999. Todavia, o documento não compunha os componentes necessários para estruturar o currículo nas IEI, sendo necessário passar por um período de revisão, que durou cerca de 10 anos. Em dezembro de 2009, o Ministério da Educação divulgou a Resolução nº 5, que fixa as novas DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacional para a Educação Infantil.

As Diretrizes em consonância com a LDB 9394/96, reafirmaram a Educação Infantil, ofertada em creches e pré-escolas como primeira etapa da educação básica, podendo ser oferecidas em estabelecimentos públicos ou privados, imbuídos do dever de cuidar e educar crianças de 0 a 5 anos de idade em espaços não domésticos. O documento, não se constitui como currículo, mas referência normativa do trabalho educacional oferecido às crianças em instituições educativas, fornecem diretrizes teóricas e práticas a serem observadas no atendimento à criança. Esse conceito visa romper com a visão assistencialista consolidada historicamente na concepção de educação infantil e nos remete ao importante papel desta etapa na formação integral do sujeito.

Nesse sentido, as diretrizes apontam para uma proposta de Educação Infantil que concebe a criança como indivíduo com potencialidades a serem desenvolvidas e cabe, portanto, às instituições educacionais direcionarem suas práticas pedagógicas a fim de garantir o desenvolvimento integral das crianças. Estas práticas precisam ser “intencionalmente planejadas e permanentemente avaliadas”, pois são elas que compõem o cotidiano escolar na EI (DCNs, 2013, p. 86).

No ano de 2013, o Ministério da Educação lançou um novo documento norteador para toda a Educação Básica no Brasil: As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNs). Este documento apresenta uma Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). “A revisão e atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil é essencial para incorporar os avanços presentes na política, na produção científica e nos movimentos sociais na área” (DCNEI, 2013, p. 83).

Conforme estamos acompanhando, os conceitos, finalidades e princípios da Educação Infantil não ficam estagnados no tempo, ao contrário disso, são passíveis de mudança e se adequam ao contexto social, educacional, econômico e cultural de cada época, por isso é importante que estudiosos e profissionais da área acompanhem de perto

os movimentos desses contextos e provoquem reflexões, estudos, revisão de documentos e leis voltados para a educação escolar e práticas pedagógicas.

Quanto à articulação com o ensino fundamental, as DCNs apontam para o desafio de garantir práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que se articulem, mas não se deve antecipar os processos do Ensino Fundamental (Ibid, 2013, p. 81-82). Nessa perspectiva, se torna evidente que a EI não é um ciclo preparatório para o ensino fundamental, ao contrário, possui identidade própria e se constitui no respeito aos processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Dessa forma, a proposta educativa deve ser organizada de modo a atender a especificidade da criança respeitando sua descoberta do mundo. Diferente da escola de ensino fundamental e médio, o objetivo das IEI não é o de escolarizar, mas manter relações educativas com o sujeito de zero a cinco anos, considerando-os como sujeitos que são, ao mesmo tempo, produtos e produtores de saberes, culturas e conhecimentos. Relações que estimule a criança a pensar, analisar e relacionar e não apenas reproduza os conhecimentos pela via única do professor.

Nesse contexto de políticas voltadas para a elaboração do currículo e da necessidade de uma Base Nacional Comum Curricular, prevista na LDB/96, nas DCNEI (2010) e no PNE

– 2014/2024, em 17 junho de 2015 foi publicada a Portaria nº 592¹⁵ que instituiu a comissão de

especialistas para a elaboração de uma proposta da BNCC. Dentre os especialistas, dois membros¹⁶ compunham o grupo da educação infantil, o que parece demonstrar a desvalorização da primeira etapa da educação básica.

A versão preliminar da BNCC lançada no portal do MEC em outubro de 2015, foi submetida a consulta pública, por meio de uma plataforma *online*, criada para facilitar a participação popular e o envio de críticas e sugestões. O convite à participação popular

¹⁵ Art. 1º:

§ 1º A Comissão de Especialistas será composta por 116 membros, indicados entre professores pesquisadores de universidades com reconhecida contribuição para a educação básica e formação de professores, professores em exercício nas redes estaduais, do Distrito Federal e redes municipais, bem como especialistas que tenham vínculo com as secretarias estaduais das unidades da Federação.

¹⁶ Sílvia Helena Vieira Cruz (UFC) e Paulo Sérgio Fochi (UNISINOS) compõem a equipe da Educação Infantil na construção da BNCC. E ainda Maria Carmem Silveira Barbosa (UFRGS) que também participou da construção enquanto assessora deste grupo.

desencadeou no Brasil, discussões sobre a BNCC em todas as etapas de ensino, inclusive, da educação infantil. Essa proposta obteve cerca de 12 milhões de contribuições demonstrando assim, o interesse da sociedade na participação dos rumos da educação brasileira. Nesse sentido as entidades científicas, os movimentos sociais organizados e organizações não governamentais ligadas à educação, reverberaram intensas críticas ao primeiro texto da Base, como elucidado por Silva e Neto (2020, p. 269):

Após essa coleta de sugestões, a equipe de especialistas trabalhou nos meses de janeiro a março de 2016 para incorporar essas críticas, bem como as dos leitores críticos contratados para análise mais aprofundada. Em abril de 2016, concluíram os trabalhos da segunda versão dessa fase de elaboração da BNCC.

A segunda versão foi entregue para o Conselho Nacional de Educação em 03 de maio de 2016. Dimitrovicht (2009, p. 74) destaca que:

Para discutir o documento foram realizados seminários estaduais e municipais e diante de muitas alterações entre a versão preliminar e 2ª versão, as indicações dos estados apontadas pelo relatório síntese destes seminários, refletem as seguintes preocupações: escolarização na Educação Infantil, estabelecimento de uma identidade para esta etapa, possibilidades de avaliação em larga escala, ruptura entre a primeira e segunda etapa da Educação Básica e homogeneização das especificidades infantis.

Todas as reivindicações realizadas nos seminários foram analisadas e após três meses de reelaboração, a terceira versão foi entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Logo depois, foram promovidas consultas públicas nas cinco regiões do país, oportunizando mais uma revisão, dessa vez com menor número de analistas. “O trabalho de reelaboração da proposta foi coordenado pela Fundação Alberto Vanzolini de São Paulo, que concluiu a elaboração do documento em dezembro de 2017, da Educação Infantil até o Ensino

Fundamental” (SILVA e NETO, 2020, p. 272). A Base do ensino médio ficou para outro momento, sendo homologada em 14 de dezembro de 2018.

Nesse sentido, a BNCC (2018, p. 07) da Educação Infantil e Ensino Fundamental, se apresenta como uma referência nacional, definidora de um conjunto de ações que devem subsidiar as Secretarias e unidades de educação na elaboração de seus currículos e propostas pedagógicas:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BNCC, 2018, p. 07).

O documento mantém os eixos estruturantes, interações e brincadeiras, e destaca seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento a saber: brincar, conhecer-se, explorar, conviver, participar e expressar, os quais serão postos em ação na prática docente por meio de um trabalho pautado em cinco campos de experiência, já previsto nas DCNEI (2010) que preconiza “a organização curricular da educação infantil, pode se estruturar em eixos, centros, campos ou módulos de experiências [...]”. O art. 9º das Diretrizes, apresenta doze campos de experiências de aprendizagem que devem ser garantidas no currículo de toda instituição de educação infantil brasileira e determina “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira e garantir experiências que”:

- I - Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- II - 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;
- III - 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;
- IV - Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;
- V - Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
- VI - Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bemestar;
- VII - Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade;
- VIII - Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
- IX - Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
- X - Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
- XI - Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;

XII - Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos (DCNEI, 2010, p. 25)

Com base nessa determinação, a BNCC – EI (2018), agrupou a proposta de doze experiências em cinco campos e passaram a ser o foco de trabalho junto aos direitos de aprendizagem. Os cinco campos de experiências propostos são: a) o eu, o outro e o nós; b) corpo, gestos e movimentos; c) traços, sons, cores e formas; d) escuta, fala, pensamento e imaginação; e) espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Essa proposta visa substituir a ideia compartimentada do conhecimento, proposta pelos RCNEI (1998), por um planejamento de contextos, levando em consideração tempos, espaços, materiais, relações e linguagens. De acordo com Barbosa e Oliveira (2018, p. 06):

A BNCC não se constitui em um currículo, mas é um referencial para sua construção e efetivação. Ela define aprendizagens essenciais a serem promovidas, deixando o diálogo com autores, perspectivas teóricas e metodológicas a cargo dos currículos e dos projetos pedagógicos, que devem ser adequados a realidade de cada sistema ou rede de ensino e a cada instituição escolar, considerando o contexto, e as características de suas crianças.

O conceito apresentado ressalta a necessidade de articular as experiências de vida concreta das crianças com o currículo da instituição de educação infantil, levando em consideração a realidade do contexto em que a instituição está inserida.

Nessa perspectiva, o planejamento deve ser elaborado de modo que os campos de experiência estabeleçam relação um com o outro num processo de continuidade e interdependência. A experiência é algo relacionado ao que é vivido, do que se construiu e das contínuas significações e ressignificações que o processo de aprendizagem configura para cada criança. Fochi (2020, p. 66) assinala que:

A pedagogia dos Campos de Experiência é relacional, ou seja, o conhecimento é produzido na interação da criança com o mundo, dos adultos com as crianças, das crianças com as crianças. É uma pedagogia que reivindica estar aberto à complexidade que é conhecer e se conhecer.

Partindo desse entendimento, o trabalho pedagógico pautado em experiências, precisa acolher as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças, seus saberes e suas linguagens entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte dos patrimônios da humanidade. Sendo assim, os diversos modos de expressividade das

crianças se delineiam a partir das relações estabelecidas com adultos e crianças e com as linguagens do mundo social.

As orientações sobre o currículo, apresentada pela BNCC -EI (2018) distribuem as habilidades a serem construídas pelas crianças dividindo-as por faixa etária, assim definidas: BEBÊS: de zero a um ano e seis meses; CRIANÇAS BEM PEQUENAS: 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses; CRIANÇAS PEQUENAS: 4 anos a 5 anos e 11 meses. Se destaca a importância da ação educativa a ser desenvolvida com os bebês e crianças bem pequenas, de forma a valorizar o mundo próprio das crianças nessa fase da vida. Vale a ressalva que, antes desse documento, o foco maior direcionava-se às crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade. Se percebe que a proposta apontada pela BNCC (2015, p. 18)

É pautada no rompimento com dois modos de atendimento fortemente marcados na história da Educação Infantil: o assistencialista, que desconsidera a especificidade educativa das crianças dessa faixa etária, e também o escolarizante, que se orienta, equivocadamente, por práticas do Ensino Fundamental.

A BNCC – EI (2018) estrutura a educação infantil com ênfase na criança, orienta a organização do currículo de forma que o protagonismo infantil seja promovido e respeitado dentro das instituições. Essa concepção propõe romper com a reprodução de práticas pedagógicas próprias do ensino fundamental, que foram adaptadas e por anos desenvolvidas nas escolas infantis. Exemplo disso, são as atividades prontas de escrita, trabalhadas de forma descontextualizada que pouco contribuem para o desenvolvimento das crianças, como apontado por Maturana (1998, p. 29):

[...] o educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência. O educar ocorre, portanto, todo o tempo e de maneira recíproca.

Para o autor, educar significa estabelecer um espaço de convivência no qual se convida o outro a conviver conosco, construindo relações com base no respeito, permitindo ao outro ser o outro e não uma extensão do eu. O autor pontua que a educação é um processo de transformação na e pela convivência, que acontece em toda parte e se caracteriza como um processo contínuo e se dá no decorrer de toda a vida, com efeitos de longa duração que não se modificam facilmente.

Nessa perspectiva do educar, Maturana (1998, p. 35) alerta “não desvalorizemos nossas crianças em função daquilo que não sabem; valorizemos seu saber [...]. Convidemos nossas crianças a olhar o que fazem e, sobretudo, não as levemos a competir”. Segundo Maturana (1998), devemos educar para o amor, para o respeito, para o viver e conviver no respeito ao outro, na harmonia com Deus e com a natureza. Para tanto, as instituições educacionais devem se preocupar mais com a formação humana do que técnica, com o cuidado para que esse espaço não se converta em uma mera reprodução do conhecimento científico.

A luz das ideias de Maturana (1998), compreendemos que a IEI é lugar de educar e de aprender, de construir conceitos sobre o eu, o outro, a natureza e o mundo. Precisamos investir na educação que respeita a criança, que acredita e investe nas relações, que compreende e valoriza as diferenças, o diálogo, e a troca de ideias. Embora para isso, seja necessário arriscar trilhar caminhos diferentes dos habituais, desconstruir as certezas e investir em novas formas de compreender as aprendizagens das crianças, permitir a desordem para que uma nova ordem se estabeleça, investindo em novas ideias e estratégias, de forma que as experiências que acontecem dentro do espaço educativo, contribuam para que as crianças construam aprendizagens significativas para a vida além dos muros da escola.

Não se pode negar que elaborar leis é uma ação necessária para responder aos desafios que se apresentam nos diversos contextos sociais, no entanto, os entraves para sua aplicabilidade precisam ser superados, e cabe a União, Estados e Municípios prover as condições necessárias para que os dispositivos legais alcancem o objetivo de sua elaboração. Sobre a efetivação da BNCC – EI (2018), Fochi destaca “como qualquer outro documento, a BNCC tem um limite em si, pois é só um documento. Se esse documento não for pensado em termos de implementação, não vai trazer resultado” (FOCHI, 2023, p. 10). O autor pontua ainda que:

Precisamos recuperar e construir juntos o entendimento de que toda a sociedade deveria estar preocupada com a escola, quem tem filho e quem não tem, quem já passou pela escola e quem não teve o mesmo direito. Isso deveria ser uma pauta de todos, das empresas, da mídia, dos políticos, sindicatos. É preciso pensar a educação não como voluntariado, benesse, mas como investimento na construção de uma sociedade mais digna, justa, respeitosa (FOCHI, 2023, p. 13).

Desse modo, vemos a necessidade dessa pauta ser levada para todos os âmbitos sociais, visto que, todos somos corresponsáveis pela educação das crianças. Nossas crianças têm o direito em uma educação de qualidade, mais que isso, a sociedade precisa estar unida em busca de investimentos que garantam um espaço adequado, profissionais bem formados para que de fato a criança seja respeitada.

Portanto, embora tenhamos constatado avanços na elaboração de políticas educacionais para educação de crianças, tanto na legislação quanto na dimensão estrutural (definição, conceitos, concepções, aprendizagens) dessa etapa de educação, os desafios ainda são muitos, sobretudo, no campo da prática como: elaboração da proposta pedagógica, gestão, coordenação pedagógica, docência, organização da rotina, dentre outras. Se percebe a dificuldade de muitos profissionais gestores e professores em desapegar das referências de educação infantil enquanto ciclo preparatório para o ensino fundamental e evoluir para o reconhecimento da educação infantil como primeira etapa da educação básica pautada numa concepção de educação que considera a complexidade dos sujeitos e da própria infância.

No entanto, seria injusto realizar uma análise sobre a aplicação das políticas educacionais tomando como ponto de partida, o trabalho dos profissionais da educação infantil, tendo em vista a prática educativa desenvolvida dentro das instituições educacionais, ser reflexo do contexto político, econômico e social.

O mundo moderno e tecnológico tem exigido do professor de turma uma gama de saberes e competências que precisam ser desenvolvidos para bem atender a demanda educacional do século. Tantas são as exigências referentes ao seu trabalho que, por vezes, esses profissionais são induzidos a pensar que o sucesso ou insucesso da turma, independente do contexto social, econômico e cultural da criança é de sua única responsabilidade.

Analisemos a realidade das IEI trazendo para reflexão alguns aspectos que podem não ser determinantes, mas que influenciam de forma direta na qualidade da educação ofertada às crianças. Destacamos alguns: Infraestrutura (salas de aulas, espaços externos, banheiros, refeitórios, bibliotecas, parque, sala de brinquedos), organização e conservação dos espaços (higiene, ventilação, segurança), equipamentos (móveis, brinquedos e livros diversos), quantidade de criança por turma (PARECER CNE/CEB Nº

20/2009¹⁷), condições de trabalho dos professores da educação infantil (gestão escolar, formação continuada, valorização – plano de cargo e carreira, piso salarial, incentivos financeiros), dentre outros. O interesse aqui não é advogar a favor ou contra os professores, mas trazer para a discussão fatores que podem ter influência na qualidade da educação oferecida para as crianças em IEI.

Posto isso, ressaltamos a importância das IEI em promover o desenvolvimento da identidade e autonomia das crianças, reconhecendo-as desde bem pequenas como sujeitos de direito, como de fato são. É importante estarmos atentos para o presente, percebendo-a desde a concepção como cidadão de direitos, e não alguém que devemos cuidar e educar, pensando essencialmente no que poderá vir a ser no futuro.

Nesta perspectiva, considerar a criança como sujeito de direitos, é sobretudo, valorizar sua inteireza e, não como um sujeito que para ser completo precisa aprender e desenvolver isso ou aquilo que os adultos desejam que aprendam. Os conhecimentos que as crianças possuem devem ser reconhecidos, valorizados e estimulados dentro das IEI.

Após a retomada histórica das políticas públicas voltadas à área da educação infantil em espaços institucionais, na seção seguinte discutimos uma abordagem conceitual em torno dos principais conceitos dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Além disso, analisaremos o posicionamento de autores como Piaget (2007; 1978) e Vygotsky (2002; 1984) sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem do sujeito.

¹⁷ Levando em consideração as características do espaço físico e das crianças, no caso de agrupamentos com crianças da mesma faixa de idade, recomenda-se a proporção de 6 a 8 crianças, por professor (crianças de zero a um ano), 15 crianças por professor (no caso de crianças de dois e três anos, e 20 crianças por professor (nos agrupamentos de crianças de quatro e cinco anos).

3 EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ABORDAGEM CONCEITUAL

Para esta seção trazemos os conceitos dos componentes curriculares da educação infantil, organizados nas ações de cuidar e educar, nos eixos interações e brincadeiras, na garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento e nos campos de experiência.

A seção está dividida em dois subtítulos, nesta primeira parte utilizamos os principais documentos que orientam o currículo da educação infantil, BNCC – EI (2018), as DCNEI (2010) e os RCNEI (1998), com o olhar voltado aos conceitos que sustentam e orientam o currículo das EIE. Na segunda parte trazemos para o foco da discussão os conceitos dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento apresentados pela BNCC -EI (2018).

Durante um período de 10 anos a partir da CF/1988, a Educação Infantil continuou sem um documento de base legal, que orientasse as instituições escolares sobre a organização de suas atividades cotidianas. Essa lacuna fez com que houvesse uma diversidade de propostas pedagógicas espalhadas pelo Brasil inteiro. Vale destacar que em 1981, antes da promulgação da CF/1988, ao instituir o Programa Nacional de Educação Pré Escolar, o MEC publicou o documento orientador e estabeleceu as diretrizes e estratégias para o seu desenvolvimento nas instituições de educação infantil. O documento enfatiza que competirá ao MEC, atuar de forma supletiva em relação aos sistemas de ensino estadual e municipal, porém, a maioria dos estados e municípios, por razões diversas, ignoraram essas orientações.

Com o propósito de resolver tal situação, em dezembro de 1994, o Ministério da Educação, por intermédio da Coordenação-Geral de Educação Infantil, “definiu como ação prioritária realizar um diagnóstico mais aprofundado a respeito das propostas pedagógicas/curriculares em curso nas diversas unidades da federação” (MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1996, p. 8). Em 1996, em resposta a essa investigação o MEC divulgou o documento “Proposta pedagógica e currículo em educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise”. De acordo com os RCNEI (1998):

Nesse documento, constatou-se que são inúmeras e diversas as propostas de currículo para a educação infantil que têm sido elaboradas, nas últimas décadas, em várias partes do Brasil. Essas propostas, tão diversas e heterogêneas quanto o é a sociedade brasileira, refletem o nível de articulação de três instâncias determinantes na construção de um projeto educativo para a educação infantil. São elas: a das práticas sociais, a das políticas públicas e a da sistematização dos conhecimentos pertinentes a essa etapa educacional. (RCNEI, 1998, p. 14)

Dessa forma se certifica que as propostas de currículo para a educação infantil brasileira refletem o nível de articulação das três instâncias referidas, de um lado encontra-se o profissional em busca de conhecimentos para construir sua identidade profissional, do outro o poder público procurando traduzir em normas, regras e prioridades as novas exigências para a área e pôr fim a academia¹⁸ preocupando-se com a consistência teórica e as bases científicas de um trabalho voltado à criança de 0 a 6 anos. É no âmbito de cada uma dessas instâncias que se manifesta a necessidade de garantir um paradigma norteador do projeto de educação infantil do país.

Vale destacar que o art. 26 da LDB 9394/96 se compromete com a elaboração de um currículo que tenha uma base comum, porém, a primeira versão da lei deixa de fora a educação infantil. Somente em 2013 por meio da Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013 que altera a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996, ocorreu a inclusão da Educação Infantil no artigo 26, que assim determina:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Conforme preconizado, a BNCC (2018) se constitui como um documento de caráter obrigatório que orienta a elaboração dos currículos da educação infantil com abertura para inclusão das realidades internas (realidade institucional) e externas (realidade comunitária/social) em que se situam as instituições. A Base em consonância com as DCNEI (2010, p. 12) compreende o currículo como:

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.

Essa compreensão de currículo legitima o potencial das crianças da Educação Infantil reconhecendo-as como portadoras das diversas expressões de saberes. Nesse

¹⁸ O termo Academia provém do grego Akadémiá, um bosque de oliveiras e plátanos próximo a Atenas, onde o herói Academus freqüentava e onde depois Platão instalou sua Academia, um lugar destinado a ensinar filosofia a adultos letrados, uma espécie de ensino pós-graduado, cujo nome se generalizou para denominar sociedades de sábios, filósofos, cientistas, poetas e artistas.

sentido, cabe à professora de turma fazer a articulação entre o que as crianças sabem sobre o mundo que as cerca com os conhecimentos produzidos culturalmente nas diversas áreas do conhecimento. A BNCC (2018) sustenta a importância do compartilhamento de responsabilidades entre a IEI e a família na formação da criança.

Campos e Barbosa (2015, p. 357) enfatizam que “o campo da Educação Infantil possui singularidades que as distinguem das demais etapas educativas”, e ressaltam ainda que o currículo para a Educação Infantil deve organizar o cotidiano das instituições, buscando articular as experiências e saberes das crianças por meio de práticas planejadas. Para Oliveira (2011, p. 183-184):

Planejar o currículo implica ouvir os profissionais em suas concepções e decisões, problematizar a visão deles sobre a creche e a pré-escola, evitando perspectivas fragmentadas e contraditórias, que refletem a influência das várias concepções educacionais que vivenciaram ou com quem tiveram contato. Implica, outrossim, reconhecer as famílias como interlocutoras e parceiras privilegiadas e garantir a participação delas e da comunidade no processo, tarefa que exige a superação de muitos obstáculos.

A autora evidencia a necessidade da construção coletiva do currículo, do diálogo, da partilha, da problematização, da troca de experiências entre profissionais da instituição educacional e comunidade escolar. No processo de definições, algumas negociações precisam ser feitas a fim de consolidar as expectativas trazidas por pais, professores, gestores e pela própria criança sobre o que se espera da instituição.

Nesse sentido, a proposta pedagógica das IEI deve levar em conta os aspectos relativos ao desenvolvimento e a aprendizagem da criança, bem como a organização do tempo e espaço, seleção dos materiais, observação, registro e avaliação formativa, comprometendo-se com o desenvolvimento integral desse sujeito. De acordo com o art. 8º das DCNEI (2010, p. 02):

a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso aos processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência, e à interação com outras crianças.

Cabe o entendimento de que a proposta pedagógica deve ser construída levando em consideração os interesses, as necessidades, os desejos e curiosidades das crianças, de forma a agrupar um conjunto de experiências que tenham valor e sentido, que agreguem novos repertórios e desperte nas crianças o prazer pela descoberta. Ao elaborar a proposta

pedagógica da instituição educacional das infâncias¹⁹, é importante que as escolhas feitas estejam em consonância com a concepção de criança apresentada nos documentos que orientam o currículo dessa etapa de educação.

Ao falar de criança, partimos do entendimento de que esse conceito não é uniforme, pois se trata de uma construção histórica, social e cultural, vinculada com o contexto, o espaço e o tempo. Nesse sentido, as definições de criança e infância podem tomar diferentes formas, a depender dos referenciais que tomamos para concebê-las.

De acordo com o RCNEI (1998, p. 21) “as crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio”. Ainda de acordo com os Referenciais:

[...] é possível que, por exemplo, em uma mesma cidade existam diferentes maneiras de se considerar as crianças pequenas dependendo da classe social a qual pertencem, do grupo étnico do qual fazem parte. Boa parte das crianças pequenas brasileiras enfrentam um cotidiano bastante adverso que as conduz desde muito cedo a precárias condições de vida e ao trabalho infantil, ao abuso e exploração por parte de adultos. Outras crianças são protegidas de todas as maneiras, recebendo de suas famílias e da sociedade em geral todos os cuidados necessários ao seu desenvolvimento.

Desse modo, a criança contemporânea é percebida como sujeito de direitos que se constitui através das relações que estabelece com o meio em que vive. Muito embora, os termos criança e infância sejam utilizados para fazer referência a indivíduos em uma fase específica do desenvolvimento humano, e por vezes, sejam utilizados como se fossem sinônimos, é importante salientar que possuem significação diferente. A etimologia da palavra infância – *infantia* vem do latim, cujo significado indica “incapacidade de falar”. Essa definição revela uma compreensão da criança sem voz, sem fala. De acordo com o dicionário prático, o vocábulo criança é definido como “ser humano no período infância” (PRÁTICO, 2018, p. 86), enquanto o termo infância está definido como “período da vida no ser humano, que vai desde o nascimento até a adolescência” (ibid, p.178).

Para Barbosa (2009, p. 19) “Ser criança não implica em ter que vivenciar um único tipo de infância. As crianças, por serem crianças, não estão condicionadas às mesmas experiências”. Assim, falamos em infâncias no plural, pois elas são vividas de

¹⁹ As infâncias, temos pensado como a forma específica de conceber, produzir e legitimar as experiências das crianças. (BARBOSA, 2009, p. 19)

modo muito diverso”. De acordo com o entendimento da autora, é coerente falar em infâncias, no sentido da pluralidade, pois se compreende que a infância se relaciona diretamente com os contextos em que a criança está inserida, sendo assim, não é viável restringir a infância a um universo singular.

Vista disso, a BNCC – EI (2018) que em conformidade com as DCNEI (2010, p.12) compreende a criança como

sujeito histórico e 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.

Essa concepção nos leva a compreender que as crianças, desde bem pequenas, por meio das suas relações sociais, estão incluídas na sociedade e dela participam, aprendendo e produzindo suas culturas infantis na escuta de histórias e poesias, nos trava-línguas, nas rodas de conversa, nas relações de cuidado, nos jogos com colegas, nos desenhos, nas investigações sobre a natureza, na exploração de materiais, nos deslocamentos nos espaços e, principalmente, nos brinquedos e nas brincadeiras, na vivência e nas conversas com familiares, amigos, professores de turmas e demais profissionais das IEI.

Na realidade brasileira, afirmar que a criança é um cidadão de direitos, é também considerar que, independentemente de sua história e do meio social em que vive, existem direitos inalienáveis garantidos legalmente a todas as crianças. O direito da criança à educação se configura como um deles.

Dois modos distintos de atendimento marcaram a Educação Infantil brasileira: a concepção assistencialista e a escolarizante. No modelo assistencialista, a proposta pedagógica estava assentada nas ações do cuidar: higiene, sono, alimentação e proteção. O modelo escolarizante, preocupou-se, especialmente, com a ação do educar: atividades didático-pedagógicas, consideradas essenciais para o futuro ingresso na escola, antecipando habilidades do Ensino Fundamental.

Essa dicotomia entre esses dois modelos marcados pelo assistencialismo - cuidar e escolarização - educar se mostraram satisfatórios para a educação das crianças pequenas. Portanto, “a educação infantil vem solidificando o cuidar e o educar como indissociável como no processo educativo” (BNCC, 2018, p.36).

O termo educar nos conduz a compreender a necessidade de dar primazia ao ato educativo sobre o instrucional, de forma a envolver as crianças em processos educacionais que as considerem como sujeitos que são, ao mesmo tempo, produtos e produtores de saberes e culturas.

No educar, também se faz presente o cuidar, pois, nele, é necessário estar atento aos aspectos físicos, emocionais, sociais e cognitivos das crianças de 0 a 5 anos. O cuidado, por sua vez, também precisa ser educativo, lúdico e afetivo. É importante compreender que o cuidar na IEI não pode estar limitado aos cuidados de alimentação e higiene, mas também, na organização dos horários, nos materiais oferecidos e dos espaços. O planejamento intencional do trabalho de cuidar e de educar, devem ter como perspectiva possibilitar a vivência de práticas diversas que ampliem os saberes sobre si, sobre o outro e sobre o mundo.

O cuidado, além disso, deve ser mais que uma atividade pedagógica, deve ser uma prática que inspira, visto que as crianças aprendem a cuidar uma das outras e do mundo quando convivem em um ambiente onde este é um valor presente nas relações. Nessa dinâmica de educar cuidando e cuidar educando, é preciso que haja mediações e intervenções intencionais respeitando o tempo de aprender de cada criança, bem como de seus modos de ser e de saber fazer, como elucidado por Almeida (2007, p. 41):

[...] nascemos e nos tomamos cada vez mais humanos quanto mais nos enriquecemos com o outro que passa a fazer parte de nós (socius). Como? A partir do acolhimento, do cuidado desse outro. A relação de cuidar envolve, necessariamente, a relação euoutro, da qual trata Wallon.

Nesse sentido, os profissionais da educação infantil precisam estar sensíveis para estabelecer relações de afeto e acolhimento às crianças, a fim de lhes transmitir segurança. Essas ações são “situações privilegiadas de interação que envolvem afetos e significam para a criança oportunidades de socialização e aprendizagem das formas culturais de toque e de cuidado com o corpo” (LIMA, 2001, p. 11). Ao cuidar da criança na instituição escolar, o profissional (professora de turma, assistente de turma, apoio pedagógico, merendeira, servente, gestor) funciona como mediador, como “aquele que ensina e ao mesmo tempo aprende, sabendo que nesse processo interativo as aprendizagens se tornam possíveis” (PAULO FREIRE, 2009).

Educar e cuidar implica reconhecer que a constituição dos seres humanos e a construção dos saberes não ocorrem de maneira compartimentada, mas, principalmente,

por meio de proposições e vivências, ações e atividades indissociáveis que caracterizam a prática pedagógica e que ocasionam, assim, a aprendizagem e o desenvolvimento. Sendo assim, fica evidente que a prática pedagógica desenvolvida na creche e pré-escola deve estar comprometida com o ato educativo sem que haja fragmentação entre corpo e cognição.

Ao realizar uma abordagem analítica da BNCC (2018), Pasqualini e Martins (2020 p. 430) destacam como aspectos de positividade do documento: “a ênfase na atitude de cuidado, acolhimento, apoio e respeito dos adultos para com a criança; o posicionamento de combate às desigualdades de gênero e diversas formas de exclusão [...]; a necessidade de garantir um ambiente tranquilo [...]”. Destacam ainda que no decorrer do texto se encontram “indicativos: de escuta e olhar atentos às crianças; sensibilidade para identificar e acolher suas demandas e necessidades; [...] a necessária delicadeza do trato e a importância da interação comunicativa nos momentos de cuidado [...]”. (FUNDAÇÃO SANTILLANA, 2018, p. 48 apud PASQUALINI e MARTINS, 2020 p. 431).

Compreende-se, portanto, que a integralidade da dimensão humana demanda que o binômio educar e cuidar esteja presente no contexto da educação infantil. Da mesma forma, ressaltamos a importância da escuta e do olhar sensível do professor da turma, como aspectos que permite, entre outros, o compromisso com a educação humanizada, visto que a escuta sensível se configura na aceitação integral do outro, como aponta Barbier (2002, p. 1):

A escuta sensível reconhece a aceitação incondicional de outrem. O ouvinte sensível não julga, não mede, não compara. Entretanto, ele compreende, sem aderir ou se identificar às opiniões dos outros, ou ao que é dito ou feito. A escuta sensível pressupõe uma inversão de atenção. Antes de situar uma pessoa em seu lugar começase por reconhecê-la em seu ser.

Partindo dessa premissa, se entende que a escuta é contrária a transmissão. Quando escutamos o outro, estamos permitindo ao outro, ser quem é, sem julgá-lo, nem questioná-lo, apenas conhecendo-o.

Além do preceito da indissociabilidade entre as ações do cuidar e educar, a educação infantil a BNCC (2018) em concordância com as DCNEI (2010), apresenta como fundamento estruturante da prática pedagógica o eixo formativo interações e brincadeiras, “experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização” (BNCC, 2018, p.35).

Interações e brincadeiras neste contexto caracterizam-se, não apenas como um direito da criança, mas como dever das IEI e do Estado, em favorecer as condições necessárias para que na creche e pré escola as crianças possam desfrutar dessas atividades fundamentais para o desenvolvimento infantil.

Desse modo, a prática pedagógica desenvolvida no espaço institucional de Educação Infantil precisa estar centrada no protagonismo infantil, onde os eixos estruturantes sejam o fio condutor do processo de formação da criança. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (BNCC, 2018, p. 35).

Sobre as interações, Vygotsky (2002, p. 235) aponta que “na ausência do outro o homem não se constrói homem”, portanto, se compreende que para aprender e se transformar, o sujeito depende das trocas que estabelece com o outro. Ainda segundo Vygotsky, entende-se como outro – indivíduo adulto, criança, espaço, elementos da cultura, e do tempo.

Vygotsky (1984) desenvolve uma concepção que entende o homem como ser histórico, que se constitui enquanto humano a partir de sua relação com a história da humanidade e com sua história individual, nas dimensões filogenéticas e ontogenéticas. Por esse prisma o indivíduo se constitui como produto da interação entre os aspectos biológicos e sociais, dentro de um tempo e espaço, em um processo permanente de construção histórica e social.

Assim, Vygotsky (1984) quebra com a dicotomia homem x sociedade para criar uma relação de co-dependência, e através dessa relação dialética o homem vai sendo construído e vai construindo o meio em sua volta. Para o autor, não é possível compreender o homem fora de sua estrutura social, pois as marcas da cultura estão presentes na sua forma peculiar de ser e estar no mundo.

Sobre o brincar, Vygotsky (1984) “analisa como uma atividade construída pela criança nas interações que ela estabelece com o meio e que conduzem seus desejos, motivações e sua realidade”. Partindo desse entendimento, a capacidade da criança em transpor para a brincadeira as situações que observa em seu cotidiano, não pode ser analisada como uma ação mecânica, mas como resultado de uma reconstrução interna do que observa no outro, no ambiente, na cultura e traduz para sua experiência, criando algo novo e próprio a partir dessa realização, como elucidado por Vygotsky (2007, p. 134):

[...] no brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além do seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que ela é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo ele mesmo uma grande fonte de desenvolvimento.

Nesse sentido, sempre que a criança cria uma situação imaginária, ela busca agir de modo bastante próximo ao sujeito observado no cotidiano. Esse esforço em reproduzir aquilo que observa em sua realidade faz com que durante a brincadeira imaginária, a criança atue em um nível de desenvolvimento superior ao que se encontra nas situações reais.

Na perspectiva Vigotskyana, o brincar possui diferentes significações e construções, e pode se alterar a depender das variações históricas, culturais onde o sujeito está inserido e ainda da capacidade que possui para representar a realidade através da linguagem simbólica. A brincadeira, é para a criança, um dos principais meios de expressão que possibilita investigar sua realidade, as pessoas e o mundo. É uma ação que favorece o desenvolvimento das linguagens simbólicas, da autonomia, da atenção, da concentração e da cooperação, como aponta Oliveira (2010, p. 5):

A atividade da criança não se limita à passiva incorporação de elementos da cultura, mas ela afirma sua singularidade atribuindo sentidos a sua experiência através de diferentes linguagens, como meio para seu desenvolvimento em diversos aspectos (afetivos, cognitivos, motores e sociais). Assim a criança busca compreender o mundo e a si mesma, testando de alguma forma as significações que constrói, modificandoas continuamente em cada interação, seja com outro ser humano, seja com objetos.

Sendo assim, o brincar requer como condição o protagonismo da criança, a depender da situação é ela quem vai definir os papéis, o cenário, a fala, o tempo, portanto, precisa de liberdade para viver intensamente essa experiência. Ao observar uma criança que brinca é possível perceber o nível de engajamento, de concentração e de seriedade que envolve essa ação, é um momento da criança com ela mesma onde exprime suas digitais.

Ainda sobre as brincadeiras estruturadas na imaginação, Vygotsky (2010, p.111) questiona: “o que restaria se um brinquedo fosse estruturado de forma que não houvesse situações imaginárias?” Segundo o autor, restariam as regras. E afirma, “as regras estão presentes sempre que há uma situação imaginária no brinquedo, não as regras previamente formuladas e que mudam durante o jogo, mas as que têm origem na própria situação

imaginária”. Em uma situação onde uma criança brinca de ser mãe de uma boneca, “a criança imagina-se como mãe e a boneca como criança e, dessa forma, deve obedecer às regras do comportamento maternal” (VYGOTSKY, 2010, p.110). As regras do jogo, então, não são necessariamente definidas por outrem, elaboradas antes do jogo, ou especificamente criadas para aquele determinado momento. Elas podem estar associadas às situações sociais existentes na realidade da criança e internalizadas em seus aprendizados anteriores, que podem se fazer presentes na brincadeira da criança com outros indivíduos, ou na brincadeira solitária.

Desse modo, entendemos que além de uma situação imaginária, o brinquedo também é uma atividade que delimita regras, nenhum brinquedo ou brincadeira se torna algo sem previsão nem planejamento, mesmo em uma brincadeira de faz-de-conta as regras precisam ser planejadas e respeitadas.

Sabendo que o conhecimento é estabelecido por meio do concreto para posteriormente tornar-se abstrato numa constante ação do indivíduo, cabe ao professor da turma planejar e efetivar na rotina atividades e brincadeiras de maneira que as crianças acionem mecanismos mentais superiores, em processo evolutivo como memória, percepção, representação, inteligência, pensamento, dentre outros que ajude a evoluir de um nível de conhecimento para outro. Quando brinca, a criança aprende a distinguir o real do imaginário. E ao fazê-lo aprende também a imaginar aquilo que não existe.

Para explicar como o sujeito desenvolve a inteligência, Vygotsky (1984) desenvolveu o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Para o autor, existem problemas que o indivíduo consegue resolver sozinho – aprendizagens consolidadas (desenvolvimento real); outros que ele só consegue fazer com a ajuda de parceiros – aprendizagens que estão emergindo (desenvolvimento proximal); outros ainda, que o sujeito ainda não consegue fazer, nem mesmo com ajuda, mas existe nele potencial para ação futura - aprendizagens que se encontram fora da zona de desenvolvimento proximal (desenvolvimento potencial). Contudo, sempre que uma aprendizagem proximal vira uma aprendizagem real, o sujeito vai se tornando mais capaz, e aquelas aprendizagens que antes estavam fora de suas possibilidades, vão ficando próximas e se tornam aprendizagens possíveis, dentro da zona de desenvolvimento proximal. Importante perceber que para desenvolver novas aprendizagens, o autor destaca a importância da mediação, que pode ser feita pelo adulto, por outra criança e outros elementos da cultura. Para Vygotsky (1984, p. 112), a zona de desenvolvimento proximal:

É a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

No contexto da educação infantil, o papel do mediador não se atribui apenas à professora da turma ou outro profissional da educação, mas também à criança, ao espaço, ao tempo. Para Oliveira et al, (2010, p. 31), mesmo no caso do conhecimento dado pela experiência direta da criança, “esta experiência ocorre em um determinado contexto físico e social e, portanto, “o outro”, se faz aí presente sob a forma de tradição, hábito, normas ou valores, enfim, sob a forma de cultura”.

Vygotsky explica que os conceitos não nascem com a criança, nem nela se constitui de imediato, sendo fruto de um longo processo que se inicia “na fase mais precoce da infância” (VYGOTSKY, 1989, p. 49). O autor destaca ainda a diferenciação entre os conceitos cotidianos e os conceitos científicos. Caracteriza os conceitos cotidianos aqueles adquiridos pela experiência direta do sujeito, sem que haja planejamento e os conceitos científicos como sendo um ato de pensamento complexo, que pressupõe atenção deliberada do sujeito, um ato intencional.

Cabe, portanto, a necessidade das IEI em fazer a interlocução entre os conhecimentos empíricos, adquiridos pela observação com os conhecimentos científicos, desenvolvidos pelo homem nas diversas áreas do conhecimento. Todo esse conjunto favorece ao sujeito não apenas a apropriação do legado cultural, mas também a construção das funções psicológicas superiores, que vão se tornando cada vez mais estruturadas. Neste sentido, podemos concluir que agindo sobre o objeto e sofrendo a ação destes, o homem vai ampliando a sua capacidade de conhecer e dentro dessa perspectiva, se compreende que o conhecimento não está nem no sujeito nem no objeto, mas na interação entre ambos.

Oliveira (2010, p.39) ressalta que a elaboração dos conceitos pela criança irá depender da diversidade, não só quantitativa, mas, especialmente, qualitativa, das experiências interacionais que vivenciará nos espaços institucionais nos quais se encontrar. A autora chama atenção para o aspecto da qualidade das experiências. Nesse sentido, destacamos a qualidade dos recursos (brinquedos, espaços) e a qualidade da mediação pedagógica (abordagem).

Sobre outro prisma, embora muito próximo, Piaget (2003), analisa a evolução do pensamento humano por meio de graduações sucessivas de estágios que evoluem do

nascimento à adolescência, são eles: sensório motor (nascimento aos 2 anos de idade), pré-operatório (de 2 a 7 anos de idade), operatório concreto (de 7 a 11 anos de idade) e operatório formal (a partir dos 11 anos). De acordo com a teoria Piagetiana a capacidade representativa se caracteriza pela competência de evocar ou lembrar simbolicamente objetos ou situações ausentes, além das brincadeiras de faz-de-conta, essa capacidade também ocorre na imitação, linguagem, imagem mental e no desenho, cada uma dessas características são desenvolvidas gradualmente num processo evolutivo da estrutura cognitiva. Segundo o autor essa estrutura se organiza por meio de esquemas mentais e se transforma de forma contínua através do processo de assimilaçãoacomodação-equilíbrio, no entendimento de que o conhecimento se estabelece nesse esquema e evolui até suas formas mais complexas.

Sendo a assimilação o processo cognitivo pelo qual uma nova informação ou conhecimento é agrupado a estrutura mental existente; a acomodação pode acontecer de duas formas, através da modificação de um esquema existente ou com a criação de um novo esquema que amplia a estrutura cognitiva anterior. A equilíbrio é o processo de auto regulação e permite que as experiências de aprendizagem sejam incorporadas às estruturas internas. Na perspectiva de Piaget, a aprendizagem se processa na medida em que o sujeito constrói esquemas, assimila-os, modifica-os e realiza novas descobertas. Piaget (1978, p. 208) descreve com detalhes a origem e a evolução do jogo:

O jogo começa, com efeito, desde os primórdios de dissociação entre a assimilação e a acomodação. Após haver aprendido a agarrar, a balançar, a lançar, etc. o que comportava ao mesmo tempo, um esforço de acomodação a situações novas e um esforço de repetição, reconhecimento e generalização, que constituem os elementos da assimilação, produz-se mais cedo ou mais tarde [...] o fato de a criança agarrar pelo prazer de agarrar, balançar pelo prazer de conseguir balançar, etc, [...] em resumo, repete suas condutas sem novo esforço de aprendizagem ou de descoberta, mas pela simples alegria de dominá-las, de dar em espetáculo sua própria potência e de a ela submeter o universo. A assimilação dissocia-se assim da acomodação subordinando-a e tendendo a funcionar por si própria [...].

O autor classifica os jogos de acordo com a fase de evolução e os estágios de desenvolvimento da inteligência infantil, organizando-os na sequência: Jogos de exercício simples; Jogos simbólicos; Jogos de regras.

Para Piaget (1978, p. 49) os jogos de exercícios têm origem e predominância na fase sensório-motora (0 a dois anos de idade), entretanto, não são específicos dessa fase,

se fazem presentes durante toda a infância. Os jogos de exercícios são classificados pelo autor em duas classes: os jogos de exercício sensório-motores e os jogos de pensamento.

Ainda sob a ótica do autor, o jogo simbólico ou jogo de faz-de-conta, se caracteriza pela diferenciação entre o significante e o significado e a possibilidade de evocação de objetos ausentes. O jogo simbólico assinala, sem dúvida, “o apogeu do jogo infantil [...] corresponde à função essencial que o jogo exerce na vida da criança. Essa capacidade se constitui dos 2 aos 4 anos” (PIAGET e INHELDER, 2007, p. 56).

Por fim, Piaget (1978) explica que os jogos de regras, são jogos de combinações sensório-motoras (corridas, jogos de bola de gude, outros) ou intelectuais (xadrez, dama, cartas, outros) que subsistem e se desenvolvem durante toda a vida. Para Piaget é uma atividade lúdica própria do ser socializado, pois envolve colaboração e, ou competição entre pares ou equipes. Para o autor, esse tipo de jogo se constitui a partir dos 4 anos, tornando o indivíduo cada vez mais competente para desenvolvê-lo ao longo da vida.

De acordo com Piaget (1978) o ato de brincar como a atividade intelectual da criança acompanha todo o desenvolvimento da inteligência, estando vinculado aos estágios do desenvolvimento cognitivo e que isso se inicia a partir da primeira fase do desenvolvimento infantil ou período sensório-motor com o jogo de exercício, o qual é considerado como adaptação puramente reflexa ou como fase das adaptações e evolui para os jogos de regras.

Na perspectiva de Piaget (1978), o jogo é uma condição vital para o desenvolvimento da criança, inicialmente egocêntrico e espontâneo, vai se tornando cada vez mais uma atividade social, na qual as relações individuais são fundamentais. Através do jogo a criança assimila e se apropria daquilo que percebe na realidade.

Diante dos conceitos expostos pelas abordagens teóricas de Piaget e de Vygotsky, vimos as significativas contribuições desses autores para a educação. Ambas as teorias trabalham na perspectiva de que o aprender possui uma dimensão coletiva, pois é através das relações sociais e das trocas que acontece a internalização de aprendizagens. Os autores postulam que aprendizagem e desenvolvimento são processos distintos que interagem de forma dialética.

Muito embora haja pontos de divergências sobre as duas teorias, ressaltamos que nossa intenção não é definir o conceito certo ou errado, mas compreender a subjetividade humana em sua complexidade e multiplicidade de possibilidades que derivam das relações.

Piaget (1978) destaca as brincadeiras como parte importante do processo de desenvolvimento infantil que se origina nos primeiros meses de vida da criança. Vygotsky, apresenta o surgimento da brincadeira, a partir da consolidação da capacidade simbólica da criança, por volta dos três anos de idade e considera como brincadeira as situações imaginárias que a criança vivencia.

Sobre os fatores que interferem na aprendizagem Piaget (1978) descreve o desenvolvimento acontece numa sequência de estágios, “O desenvolvimento ou maturação são vistos como uma pré-condição do aprendizado, mas nunca como resultado dele [...] o aprendizado forma uma superestrutura sobre o desenvolvimento, deixando este último essencialmente inalterado”. Nesse sentido, os fatores internos são preponderantes sobre os externos. Piaget acredita que a aprendizagem se subordina a determinados níveis de desenvolvimento cognitivo.

Na relação entre desenvolvimento e aprendizagem, Vygotsky postula que a aprendizagem pode acelerar processos de desenvolvimento. O autor destaca que o homem é produto das interações dos aspectos biológicos e sociais, por consequência, a construção da inteligência se faz do social para o individual, visto que as relações estabelecidas com o meio fornecem elementos substanciais para a construção das funções mentais superiores.

Constatamos ainda que Piaget (1978) e Vygotsky (2007) comungam com a ideia de que o jogo de faz-de-conta supre necessidades na criança. Por meio da imaginação ela pode realizar os seus desejos no plano simbólico, condição básica para o seu equilíbrio afetivo e intelectual.

Portanto, é imprescindível que os profissionais da educação infantil, em especial as professoras de turmas compreendam a importância da brincadeira e suas implicações no desenvolvimento da criança, para que apropriados desse conhecimento desenvolvam práticas pedagógicas comprometidas com as peculiaridades e as necessidades infantis. Nesse sentido, o ambiente e a rotina das instituições precisam estar organizadas a fim de favorecer a garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças: conviver, brincar, participar, explorar, conhecer-se e expressar-se, conforme preconizado pela BNCC – EI (BNCC, 2018).

Tema que será trabalhado de forma mais detalhada no próximo subitem.

3.1 AÇÕES DE DIREITO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Interligados aos eixos estruturantes, a BNCC (2018) apresenta seis direitos básicos de aprendizagem e de desenvolvimento, que devem ser garantidos nos currículos das instituições infantis de todo o país. Embasados nessa prerrogativa, podemos nos questionar por que ações como conviver, brincar, participar, explorar, conhecer-se e expressar-se são percebidas como direito dentro do contexto escolar? Porventura, não fazem parte da vida das crianças dentro e fora da escola? Qual a importância desses direitos para o processo de desenvolvimento e aprendizagem desses sujeitos?

Nesta subseção buscamos esclarecer essas questões, ressaltando que a intenção não é trazer respostas prontas, mas fornecer subsídios teóricos que contribuam com nossas reflexões em torno dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Como as crianças aprendem? Muito embora existam pontos divergentes entre as teorias de Piaget (1998) e Vygotsky (2003), ambos argumentam que é pela ação do sujeito sobre os objetos do seu ambiente, que ele aprende. O conhecimento acontece e evolui pela interação sujeito-objeto, através da relação ativa do sujeito com seu ambiente. Nesse sentido, podemos dizer que os direitos de aprendizagem e desenvolvimento para a educação infantil respondem sobre os modos de aprender desses sujeitos. As crianças aprendem brincando, convivendo, participando, explorando, conhecendo-se e expressando-se, todas essas ações são modos possíveis e necessários na interação.

As crianças que frequentam a escola desde pequenas devem ali aprender a compartilhar o espaço, os brinquedos, as atenções, os cuidados, os sentimentos, enfim, aprendizagens que são essenciais para a formação da personalidade, do caráter, da ética e de princípios que diferente do que algumas pessoas pensam, começa a se formar desde muito cedo, na primeira infância²⁰. Os RCNEI (1998) destacam que “a escola se constitui em um espaço de convivência, de ampliação de laços afetivos de desenvolvimento da identidade e da autonomia”. Parece complexo²¹, e de fato é, atender as especificidades individuais e administrar as

²⁰ Art. 2º Para os efeitos desta Lei, considera-se primeira infância o período que abrange os primeiros 6 (seis) anos completos ou 72 (setenta e dois) meses de vida da criança (BRASIL, 2016).

²¹ A complexidade surge ali onde se perdem as distinções e as clarezas nas identidades e nas casualidades; ali onde as desordens e as incertezas perturbam os fenômenos; ali onde o sujeito observador descobre seu próprio

necessidades coletivas no contexto de sala de aula, requer do professor saberes diversificados e também habilidades para lidar com as situações do cotidiano e responder às necessidades individuais das crianças.

Nessa perspectiva, as IEI estão diante do desafio de organizar o currículo de modo a reafirmar a concepção de criança produtora de conhecimento e de cultura, que possui diversas linguagens comunicativas, expressivas, simbólicas, imaginativas e cognitivas. Um currículo que se distancie de atividades previamente definidas, de listas de conteúdos, de competências ou habilidades que precisam ser atingidas, que emerge e se estrutura nas relações vividas na instituição educativa, nas descobertas das crianças ao formular perguntas, nos saberes e na sistematização conceitual dos professores, no olhar atento e curioso sobre o mundo. Um currículo assim pensado reporta ao poema de Lóris Malaguzzi (1999) As Cem linguagens:

As cem linguagens da
criança A criança é
feita de cem.
A criança tem cem
mãos cem
pensamentos cem
modos de pensar de
jogar e de falar.
Cem, sempre cem
modos de escutar de
maravilhar e de
amar. Cem alegrias
para cantar e
compreender. Cem
mundos
para
descobrir.
Cem mundos
para inventar.
Cem mundos para sonhar. A
criança tem cem linguagens
(e depois cem, cem, cem)
mas roubaram-lhe noventa e
nove. A escola e a cultura
lhe separam a cabeça do
corpo.
Dizem-lhe: de pensar
sem as mãos de fazer
sem a cabeça de
escutar e de não falar
de compreender sem
alegrias de amar e de
maravilhar-se só na
Páscoa e no Natal.
Dizem-lhe: de descobrir um
mundo que já existe e de cem
roubaram-lhe noventa e nove.
Dizem-lhe:

rosto no objeto de sua observação, ali onde as antinomias fazem divagar o curso do pensamento. (MORIN, 1987, p. 425)

que o jogo e o
trabalho a
realidade e a
fantasia a ciência
e a imaginação o
céu e a terra a
razão e o sonho
são coisas que
não estão juntas.
Dizem-lhe enfim:
que as cem não existem.
A criança diz:
Ao contrário, as cem existem.

Malaguzzi (1999) apresenta o mundo infantil utilizando a simbologia do cem como as infinitas possibilidades que as crianças possuem para expressar seu conhecimento de mundo. O autor oferece elementos que favorecem uma reflexão em torno do que as crianças são capazes e daquilo que os adultos pensam que não são. Partindo de uma lógica adulta, influenciada pelas formas tradicionais de conceber a criança, muitas vezes, ao observar a criança se identifica o que falta e não o que apresenta. Falta aprender letras, números, regras, comportamento, falta, falta, falta. Mas o que ela sabe? A resposta está na observação e na sensibilidade da escuta. As crianças sabem muito sobre o mundo, a vida, a cultura, a ciência e a arte, não como os adultos, mas como as crianças. Portanto, acolher o mundo da criança é reconhecer que nelas as possibilidades não se esgotam, pois, assim vivem, se (re)inventam, (re)constroem, (re)formulam conhecimentos, aprendem, compartilham e interagem com o outro.

Em seus versos Malaguzzi (1999) nos ajuda a colocar o olhar sobre o modo como as crianças vivem suas infâncias, não para o que os adultos querem que as crianças façam, mas o que elas fazem por si próprias. Pela escuta, não há modelo a ser seguidos e sim experiência a ser construída, a pedagogia da escuta²² na IEI permite superar a cultura da repetição e da reprodução, nessa perspectiva, a professora está sempre envolvida e ocupada com as crianças, mesmo quando parece está distante apenas observando. Seu olhar atento, os gestos acolhedores, as palavras escolhidas, a oferta de ideias e materiais,

²² A pedagogia da escuta ficou mundialmente reconhecida pelo pedagogo e educador Loris Malaguzzi, de Régio Emilia, localizada na Itália. Mais em: *As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação.*

garante às crianças a segurança necessária para ir além do conhecido e experimentar o novo, como elucidado por Freitas (2020, p. 5-6):

Atuar junto às crianças na perspectiva de um olhar sensível, capaz de oferecer resistência à estereotipia coletiva, requer uma formação dos educadores que contribua para a reconciliação com a própria expressão, lhe resgatando a palavra, o gesto, o traço, as ideias e a autoria, propiciando-lhe a ampliação de possibilidades e a democratização do conhecimento. Olhar sensivelmente requer o exercício de um olhar aberto a perceber, esmiuçar, desvendar, buscar o belo, fazendo emergir o não visto, o que foge e promovendo uma nova relação com a diferença e a diversidade.

Escutar as crianças requer tempo, disponibilidade e vontade. Todas essas exigências se concretizam na organização e no planejamento centralizado na potencialidade das experiências infantis. Colocar-se em escuta é estar atento ao que emerge das crianças, as formas de estar na relação com as crianças permite que a professora da turma tenha a compreensão do que elas já sabem e o que precisam saber.

Nesse sentido, se acreditamos que as crianças têm teorias, interpretações, saberes e que são protagonistas dos processos de construção do conhecimento, infere-se que os verbos mais importantes na prática pedagógica desenvolvida com crianças, não estão no falar, explicar ou transmitir, mas no escutar. Escutar, no sentido de estar aberto ao outro e ao que ele tem a nos dizer. Escuta definida por Rinaldi (2012) como “metáfora para a abertura e a sensibilidade de ouvir e ser ouvido – ouvir não somente com as orelhas, mas com todos os nossos sentidos (visão, tato, olfato, paladar, audição e também direção) (RINALDI, 2012, p. 124). Neste sentido, Vasconcelos (2021, p. 58) aponta:

Tal metáfora posiciona nossas ações pedagógicas em um lugar muito diferente daquele que conhecemos enquanto crianças – tanto na escola, como nas demais esferas de nossas vidas, assim como nos convida a reinventar a docência como profissão relacional, aberta às inúmeras possibilidades de aprender e ensinar que advêm do encontro com cada criança. Escutar o outro é, portanto, requisito para respeitá-lo como protagonista de suas experiências, relações e aprendizagens. Escutar as crianças em suas identidades, exercício da criticidade, sensibilidade, por exemplo, significa respeitar seus diferentes modos de exercer seus direitos, considerá-las interlocutoras competentes para aprender muito mais do que letras, números e colorir dentro do espaço delimitado.

Nessa perspectiva, os direitos de aprendizagem se apresentam dentro de um contexto educacional, que percebe na criança um sujeito que tem muito a dizer, e eles expressam o que sabem e ainda o que não sabem por meio do brincar, participar, explorar, expressar-se, conviver e conhecer-se. Contudo, esses direitos precisam ser trabalhados de

forma integrada aos campos de experiências e aos objetivos de aprendizagem, numa perspectiva de que esses aspectos se complementam, e juntos potencializam o desenvolvimento da criança ao longo de sua jornada na instituição de educação infantil.

Para isso, se faz necessário elaborar um currículo que contemple as múltiplas linguagens das crianças, “um trabalho de educação infantil que tem as manifestações infantis e as interações como centro de sua proposta não pode deixar de considerar a linguagem como eixo que perpassa todas as instâncias” (CORSINO, 2009, p. 7). Para trabalharmos a linguagem dentro das propostas educacionais, antes se faz necessário conhecer o conceito de linguagem.

Maturana (1998, p. 27) define a linguagem como “nosso meio de comunicação”. Segundo o autor, a “linguagem como fenômeno, não ocorre na cabeça, nem consiste num conjunto de regras, mas ocorre no espaço das relações [...]”. Linguagem é um fenômeno que acontece pela interação, portanto, vivemos na linguagem.

Nos processos de expressão de linguagens das crianças há muitos componentes envolvidos, tais como imaginação, invenção, encantamento e envolvimento. No entanto, em situações não muito raras, as diversas e infinitas possibilidades de a criança expressar o que pensa e deseja ficam relegadas ao aprendizado de um conjunto de regras e comportamentos, muitas vezes mecanizado tanto pelas IEI quanto pelas famílias. Barbosa (2009, p 74) aponta que “as capacidades motoras e simbólicas das crianças, possibilitam a interação com diferentes sistemas de signos que configuram especificidades como a oralidade, a escrita, o desenho, a pintura, a dramatização, a música, a imitação, enfim, as diferentes formas de linguagem”. Sendo assim, cabe aos profissionais da educação infantil possibilitar e valorizar as diferentes manifestações de linguagens utilizadas pelas crianças, seja ela musical, verbal, escrita, pictográfica, visual ou espacial, compreendendo-as como parte integrante da criança.

Para Vygotsky (2002) a linguagem é o sistema simbólico mais importante para a promoção da aprendizagem, e destaca dois aspectos que a compõem: o significado e o sentido. O primeiro é responsável pela representação que possuímos das coisas e o segundo pela compreensão, que é algo particular, quem escuta entende o que é dito de forma individual, nem sempre a mensagem é compreendida da forma que foi dita.

A aquisição da linguagem é uma competência fundamental para a inserção social da criança, sua aquisição é complexa e se dá pelas interações que a criança realiza com

outras pessoas, portanto, a história social na qual a criança se desenvolve e a história pessoal são fatores que irão influenciar nas formas de pensar e comunicar desse sujeito.

Nessa direção, se pretendemos garantir oportunidades para a multiplicidade de expressão das crianças, precisamos considerar que “expressar não é responder a uma solicitação de alguém, mas mobilizar os sentidos em torno de algo significativo, dando uma outra forma ao percebido e vivido” (CUNHA, 1999, p.25). Portanto, enriquecer os repertórios, alimentar a imaginação por meio de contação de histórias, de brincadeiras, dos jogos, da dança, da música e da arte servem como estímulos que podem promover a garantia do direito de expressar-se.

Nessa perspectiva a BNCC (2018) destaca que a criança tem o direito de “expressarse, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens” (BNCC, 2018, p.38).

Buscando contribuir para a ampliação das múltiplas linguagens, as IEI precisam acolher as diversas formas de expressão, observar e intervir quando necessário. A professora da turma precisa estar atenta ao choro, ao silêncio, a irritabilidade, a falta de motivação, visto que esses comportamentos podem ser uma forma utilizada pela criança para externar algo que ainda não consegue transmitir por meio da linguagem verbal. Podemos utilizar como exemplo, a criança que faz uso do choro para expressar frustração, nesse caso, a professora atenta sugere, após cada ato repetido, substituir o choro pelo abraço e depois pela negociação de alcançar o que deseja com quem deseja, e assim vai ajudando a criança a ampliar as possibilidades de comunicação. Vale destacar que essa intervenção pedagógica não deve em hipótese alguma, partir de um parâmetro de comparação ou de padronização, mas que esteja carregada pela vontade de proporcionar aquele indivíduo novas possibilidades de se expressar.

Expressa-se para conviver, para brincar, para conhecer-se, para explorar e para participar. A frase “nada sobre nós sem nós”, utilizada como lema das pessoas com deficiência (1986), define o que a BNCC (2018, p. 38) preconiza sobre o direito de participar:

Ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.

Atualmente, parece existir nas IEI uma falsa ilusão de consentir a participação da criança em algumas práticas pedagógicas da rotina escolar. A ajuda da criança em ações pré-determinadas pelo professor como contar os colegas, organizar os brinquedos, ou explorar os cartazes, é exercida em algumas situações, como prêmio por bom comportamento, e cabe salientar que essas ações não atendem ao que a Base preconiza sobre o direito de participar.

Participar é tornar-se co-responsável, é decidir sobre fatores que envolvem o grupo de pertença, é deixar a criança imprimir sua assinatura, é permitir o erro e o acerto, é perceber que a aprendizagem é o processo e não o fim. Permitir que a criança esteja inserida no planejamento escolar é dar a ela a oportunidade de participar na escolha das brincadeiras, parceiros, materiais, espaços, atividades, regras, dentre outras.

Nesse sentido, é fundamental garantir a participação da criança nos diversos ambientes educativos, entre os diferentes grupos e sujeitos, conforme a possibilidade de cada criança. Promover a participação infantil, é também favorecer espaços para que desenvolvam autonomia e construam a própria subjetividade, ajudando-as a conduzir processos individuais ou em grupos, conforme o desejo de cada criança, embora precisem das duas experiências.

Destacamos a brincadeira como uma atividade possível de participação da criança. Por meio do brincar podemos observar a partilha e a vivência de diferentes experiências e formas de comunicação, que reflete o contexto social e cultural no qual a criança está inserida. De acordo com Winnicott (1975, p.80) “é no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral; e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu”. Neste sentido, pode-se dizer que é por meio da brincadeira que a criança se descobre, porque descola o mundo dela mesma, constrói, identifica, o outro, o não eu.

Brincar é uma atividade que exige atenção, criatividade, inteligência, imaginação, criticidade e comunicação é uma ação que demanda esforço e energia. Ao brincar as crianças expõem seus sentimentos, aprendem, constroem, exploram, pensam, sentem, reinventam e se movimentam. Nessa perspectiva do brincar como via de desenvolvimento integral do sujeito a BNCC (2018, p. 38) destaca que a criança deve:

brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

Nessa perspectiva, o brincar pode ser propiciado com a oferta de materiais diversos, muitas vezes, não considerados como brinquedos para o adulto, caixas vazias, potes de margarina, fantasias, blocos de madeiras, tornam-se no universo infantil, um arsenal de oportunidades que permitem vivenciar experiências sensoriais, motoras e de imaginação. Destacamos ainda o acesso aos equipamentos tecnológicos (tablet, smartphone e outros apetrechos tecnológicos) que a maioria das crianças fazem uso no âmbito familiar. O brinquedo permite à criança manipulá-lo conforme seus interesses e desejos: “[...] para a criança que brinca sua boneca, ora é grande, ora é pequena, [...] pois se trata de um ser subordinado.” (BENJAMIN, 2009, p.98). De acordo com o autor, a brincadeira é conduzida pelas situações simbólicas que se originam na imaginação da criança, numa dimensão onde os objetos são “seres subordinados”.

Agora, sob outro olhar embora próximos, Kishimoto (2010, p. 1) caracteriza o brincar como “uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário”. Ao observar o dia a dia de uma criança, é possível perceber que o brincar está presente na maioria de suas ações, durante o banho, na alimentação, na troca de roupas, e para isso, faz uso de variados objetos, que utilizados como brinquedos assumem uma identidade determinada pela criança. De acordo com Kishimoto (2010, p. 01):

Para a criança, brincar é a atividade principal do dia-a-dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver.

Para a autora, o brincar ou a brincadeira é a atividade mais importante na vida da criança. Sua importância reside no fato de ser uma ação liderada e conduzida pela própria criança, no brincar ela expressa sentimentos e valores, toma decisões e conhece a si mesma, é um excelente canal de vivência de saberes, de viver experiências tanto no campo da realidade, quanto da imaginação. Contribui para o desenvolvimento cognitivo, motor,

social e afetivo. Brincar é, para a criança, seu jeito próprio de expressar o que pensa sobre o mundo. É algo sério, que exige entrega, e se estrutura na imaginação e na interpretação da realidade.

Portanto, independente da raça, classe social ou cultura, brincar pertence a todos. Brincando as crianças conseguem se expressar com espontaneidade, criatividade e originalidade, haja vista ser uma atividade espontânea, embora sem a intenção educativa de aprender, quem brinca aprende. Aprende-se também a brincar.

Vale ressaltar que durante muito tempo na história da educação infantil o brincar esteve desprovido de objetivos educacionais, visto apenas como uma opção de ocupar a criança, ou somente como atividade recreativa. Não é nessa perspectiva que se propõe o brincar, se faz necessário que as brincadeiras sejam utilizadas de forma a promover o protagonismo e a ação infantil. Através da brincadeira a criança explora os objetos, investiga fenômenos, cria, constata e anula hipóteses, amplia seus saberes e aprende.

Sobre o direito de explorar a BNCC (2018, p. 38) determina que a escola deve garantir à criança:

explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.

Explorar as possibilidades de diferentes movimentos que podem ser executados pelo corpo, os sons do ambiente, os objetos de uso diário e os da natureza, permite ampliar os saberes da criança sobre si, sobre o outro e sobre o mundo.

A BNCC (2018, p. 38) determina que a criança tem o direito de “conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas”. Nesta dinâmica, se destaca a criança como participante ativo no processo de construção do conhecimento, a medida em que estabelece relações e se comunica, desenvolve-se cultural e socialmente, constituindo-se enquanto indivíduo. As crianças vivenciam experiências que contribuem para a constituição de suas subjetividades, estabelecendo diferentes relações e expressando as peculiaridades dos modos de ser criança.

No cenário da educação infantil, a convivência entre adultos e crianças sustenta trocas significativas entre os sujeitos envolvidos. Para Maturana (1998, p.26) “[...] a

criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência”. Nessa perspectiva, a educação infantil desempenha um papel importante na vida das crianças, pois se constitui em um espaço pensado para elas, onde a experimentação, a comunicação e a busca de significado para as aprendizagens, a descoberta e a manifestação da curiosidade se tornam ações movidas pela troca e pelo prazer de ser e estar em relação com o outro e com o conhecimento.

No espaço institucional de educação, através da interação das crianças é possível observar a construção de laços afetivos e também de conflitos que podem ser gerados pela disputa por brinquedos, espaços e atenção, atitude normal na rotina dos pequenos. Nessas situações, o profissional da educação infantil, normalmente, se posiciona como sendo o “juiz” que deve ali definir a “vítima” e o “culpado”, com intervenções do tipo: isso não pode, peça desculpas, menino bonzinho não age assim. Diante desse contexto, é importante o profissional manter uma postura imparcial, ouvir os argumentos de ambos os lados e permitir que as crianças utilizem suas estratégias de reconciliação. É muito provável que antes mesmo de o professor encerrar o assunto as crianças já estejam brincando novamente e estreitando seus laços.

Quando o professor percebe o conflito numa perspectiva construtivista, essas situações podem ser vistas como elementos importantes para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais como autorregulação, autoconsciência, consciência social, tomada de decisão e autonomia, consideradas fundamentais para que as crianças possam conhecer-se e expressarse. Sobre o direito de conhecer-se a BNCC (2018, p. 38) ressalta que:

conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

A construção da identidade e autonomia é um processo que se dá em uma ação dialógica entre sujeito (em construção) e as múltiplas dimensões presentes no contexto multidimensional, onde as relações de troca, entre sujeito-outro-saberes exige autoconhecimento e controle de emoções. Crianças que convivem com adultos que encorajam no desenvolvimento de habilidades emocionais, tendem a se tornar adultos mais seguros e autoconfiantes. Wallon (1975) destaca a importância de o professor de

turma considerar que a inteligência e a afetividade se influenciam mutuamente ao longo do desenvolvimento da pessoa, proporcionando o crescimento psíquico, através da confrontação do sujeito com seus pares e com os outros. Sobre a afetividade, Wallon (2010, p. 14) a define:

É possível pensar a afetividade como um processo amplo que envolve a pessoa em sua totalidade. Na constituição da estrutura da afetividade, contribuem de forma significativa as diferentes modalidades de tônus, as relações interpessoais, e a afirmação de si mesmo, possibilitada pelas atividades de relação.

Trabalhar as emoções no contexto escolar se faz necessário, tendo em vista que muitas situações são experienciadas e por vezes ignoradas. Medo, tristeza, alegria, raiva, nojo fazem parte de nossas vidas e desencadeiam reações fisiológicas importantes de ser observadas. Por exemplo, é fácil descobrirmos quando uma criança está com raiva e quando está feliz, a expressão facial é diferente em ambas as situações. É fundamental reconhecer as emoções e as ações que nelas se originam, aprender a identificar esses sentimentos dentro do espaço educativo, é também uma forma de respeito às emoções. Na Educação Infantil, as crianças estão aprendendo a se conhecer, a fazer suas escolhas, a descobrir do que gostam ou não, de quem querem ser amigas, com quem gostam de brincar. Essas são aprendizagens importantes e só acontecem por meio do conviver.

Sobre as emoções Maturana (1998, p. 15) as define como “disposições corporais dinâmicas que definem os diferentes domínios de ação em que nos movemos” Segundo o autor, o entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção, constitui o agir humano, portanto, não é a razão o que nos leva a ação, mas a emoção. “Dizer que razão caracteriza o humano é um antolho, porque nos deixa cegos frente a emoção, que fica desvalorizada como algo animal, ou como algo que nega o racional” (MATURANA, 1998, p.15). Portanto, não há nada mais irracional que negar as emoções.

Para o autor, educar é conviver em um espaço de aceitação recíproca, onde haja compreensão e respeito, valores que, em vez de serem ensinados, devem ser vividos no cotidiano das IEI. “Na infância, a criança vive o mundo em que se funda sua possibilidade de converter-se em um ser capaz de aceitar e respeitar o outro a partir da aceitação e do respeito de si mesma” (MATURANA, 1998, p. 29). Nessa perspectiva, a professora de turma tem o importante papel de ajudar as crianças a desenvolver um pensamento positivo sobre si, trabalhando os comportamentos inadequados e os erros como possibilidade de evoluir e constituir-se enquanto humano. Como posso aceitar-me e respeitar-me se não

aprendi a respeitar os meus erros e a tratá-los como oportunidades legítimas de mudança, porque fui castigado por equivocarme? (MATURANA, 1998, p.32).

Nessa conjuntura, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento apontados como essenciais para a formação da criança, tornam-se elementos importantes a serem contemplados no trabalho pedagógico. A criança precisa se sentir acolhida e convidada a estar no espaço educacional, a participar de sua organização, a explorar todas as oportunidades de constituir-se enquanto sujeito dialógico e social, capaz de questionar, decidir e agir dentro e fora de seu ambiente educacional. Cabe aqui lembrar que os seis direitos decorrem dos três princípios estabelecidos nas DCNEI (2010), as quais normatizam que:

As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:

I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (DCNEI, 2010, p. 2; DCNEB, 2013, p. 98)).

Estabelecendo a correlação dos princípios aos direitos de aprendizagem, definimos a seguinte organização: dimensão ética (conviver); dimensão política (Participar e Conhecer-se); dimensão estética (brincar, explorar e expressar-se). Nesse sentido, não cabe pensar nenhum dos seis direitos de aprendizagem das crianças sem articulá-los a ética, a política e a estética.

Com base nos eixos estruturantes e nos direitos de aprendizagem, podemos evoluir para refletir o currículo, organizado em campos de experiências. Essa possibilidade havia sido prevista nas DCNEI (2010) que preconiza “a organização curricular da educação infantil, pode se estruturar em eixos, centros, campos ou módulos de experiências [...]”. A versão da BNCCEI (2017, p. 12), apresentou o conceito de experiência utilizando-o como argumento em defesa da nova organização de currículo por meio da experiência:

O conceito de experiência reconhece que a imersão da criança em práticas sociais e culturais criativas e interativas promove aprendizagens significativas, momentos plenos de afetividade e descobertas. Algumas dessas práticas na Educação Infantil, entre muitas outras, são cantar e dançar com outras crianças, admirar-se em frente ao espelho, comer uma refeição saborosa e cheirosa, jogar bola como se fosse um atleta, escutar

histórias e emocionar-se com os personagens, brincar de faz de conta, organizar com cuidado uma coleção de objetos e observar com curiosidade o que ocorre quando dois líquidos de densidade diferente são misturados, entre outras práticas, desde que respeitados seu ritmo de ação, sua iniciativa, e os sentidos que constroem.

O conceito apresentado destaca de forma enfática a necessidade de articular as experiências de vida concreta das crianças com o currículo da escola infantil. Com base nisso, o planejamento escolar não deve ser elaborado a partir dos campos de experiências, mas dos conhecimentos e saberes das crianças, respeitando o ritmo de cada uma, e a partir desse movimento da criança é que o professor realiza a articulação com os campos de experiências e objetivos de aprendizagens.

Nessa perspectiva, os campos de experiência “constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BNCC, 2018, p. 40).

O conceito de experiência implícito na proposição desse novo arranjo, se diferencia de uma compreensão empírica. A experiência é algo que propõe continuidade e não se compartimenta. Quando a criança brinca de bonecas, por exemplo, ela cuida da alimentação, da higiene, troca de roupas, leva para o médico e/ou para passear, enfim, ela experiencia todo o contexto que envolve essa ação. Portanto, campo de experiência não é um conceito novo para práticas antigas, mas uma proposta que valoriza o jeito que a criança aprende e se desenvolve.

Pasqualini e Martins (2020) ao fazer uma análise crítica da BNCC (2018) destacam como ponto positivo do documento a abrangência da proposta organizada em campos de experiência aspecto que merece destaque, visto que “em seu conjunto, os cinco campos contemplam experiências sensoriais, corporais, estéticas e intelectuais, preconizando o contato ativo das crianças com práticas sociais e culturais de natureza artística, científica, filosófica e da cultura corporal” (PASQUALINI E MARTINS, 2020, p. 431).

Ligados aos campos de experiência estão definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil. A descrição do objetivo apresenta os conceitos, habilidades e processos que as crianças adquirem durante esse importante período do desenvolvimento. Os objetivos de aprendizagem estão organizados nos três grupos, de acordo com a faixa etária, que compõem a educação infantil: bebês (zero a 1

ano e 6 meses); crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses); e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

Cada campo de experiência possui uma determinada quantidade de objetivos, onde se observa, no aspecto quantitativo, uma distribuição desproporcional entre um campo e outro. Os campos de experiências são representados por sigla²³ e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento por códigos alfanuméricos.

Para exemplificar a interpretação dos códigos alfanuméricos, utilizamos o objetivo (EI03ET01) - Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades. As letras EI, define a etapa de educação, no caso, educação infantil; o número 03, o grupo etário, nesse caso grupo de crianças pequenas; as letras ET, o campo de experiência corpo, gestos e movimentos, e por fim, o número 01, define a posição da habilidade na numeração sequencial do campo de experiência para cada grupo etário. A descrição seguinte diz respeito a experiência de aprendizagem que a criança precisa vivenciar.

No total, a BNCC (2018) apresenta 93 objetivos distribuídos conforme o quadro.

QUADRO 4. Distribuição dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO – BNCC (2018)				
CAMPOS DE EXPERIÊNCIA	QUANTIDADE DE OBJETIVOS POR CAMPO DE EXPERIÊNCIA	QUANTIDADE DE OBJETIVOS POR FAIXA ETÁRIA		
		BEBES (zero a 1 ano e 6 meses)	CRIANÇAS BEM PEQUENAS (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	CRIANÇAS PEQUENAS (4 anos a 5 anos e 11 meses)
EO	20	6	7	7
ET	15	5	5	5
EF	9	3	3	3
TS	27	9	9	9
CG	22	8	8	6

²³ ET – Corpo, gestos e movimentos. EF – Traços, sons, cores e formas. TS – Escuta, fala pensamento e imaginação. CG – Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

EO – O eu, o outro e o nós.

ET – Corpo, gestos e movimentos.

EF – Traços, sons, cores e formas.

TS – Escuta, fala pensamento e imaginação.

CG – Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Fonte: elaborado pela autora, com base na BNCC (2018).

Conforme anunciado, podemos visualizar no quadro acima que a quantidade de objetivos, para os três grupos etários, é maior em determinados campos de experiência. No entanto, embora haja uma diferença quantitativa na distribuição dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, existem elementos em um campo de experiência que favorece o outro, e vice-versa. De forma que, se compreendermos a proposta do trabalho pedagógico organizado por campos de experiência, compreendemos também que eles se entrelaçam e se completam imprimindo qualidade ao processo educacional.

De acordo com Fochi (2020) os direitos de aprendizagem e os objetivos de aprendizagens não são elementos de organização de rotina ou projetos de trabalho e sim um campo semântico que auxilia o professor a auxiliar, refletir, interpretar as aprendizagens das crianças no dia-a-dia. Portanto, vale lembrar que os direitos das crianças devem extrapolar os enunciados nos princípios de uma proposta pedagógica, devem também transversalizar²⁴ as proposições e manifestar-se nas práticas das instituições de educação infantil.

Nesse sentido, traduzir as determinações da BNCC (2018) para a rotina das IEI é um desafio que se impõe para as equipes gestoras e em especial, para as professoras de turmas, mas também uma oportunidade de refletir sobre certezas e incertezas, possibilidades, convivência, hierarquia, coletividade, currículo e aprendizagens na instituição educacional e, por fim, construir pontos de referência que sirvam de base para outros conhecimentos.

Por conseguinte, as determinações da BNCC (2018) exigem uma ressignificação conceitual que tem por efeito o estabelecimento de uma nova prática pedagógica. De acordo com a BNCC (2018) a concepção de criança que orienta o currículo na educação

²⁴ A transversalidade orienta para a necessidade de se instituir, na prática educativa, uma analogia entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade). Dentro de uma compreensão interdisciplinar do conhecimento, a transversalidade tem significado, sendo uma proposta didática que possibilita o tratamento dos conhecimentos escolares de forma integrada (CNE/CEB, 2010, p. 24).

infantil, não deve resultar em um entendimento de que as aprendizagens são construídas espontaneamente, ao contrário, “impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas tanto na creche quanto na pré-escola” (BNCC, 2018, p. 8):

Essa intencionalidade consiste na organização, e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas.

O trabalho de organização destacado como necessário na prática da professora de turma, recai sobre o planejamento. Ao planejar qualquer situação cotidiana, precisamos organizar o tempo, o material, o espaço, enfim, todos os elementos necessários para chegar ao objetivo desejado. A BNCC (2018, p. 8) define que “parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças”

Partindo desse pressuposto, é necessário que a professora de turma e demais profissionais envolvidos na organização do trabalho pedagógico, ao planejar possuam informações sobre as crianças, as famílias, a instituição educacional, o currículo, o trabalho pedagógico, para que munido dessas informações consiga traçar objetivos e estratégias para desenvolver seu trabalho. Desse modo, a professora de turma da educação infantil precisa projetar suas ações em torno do objetivo das práticas pedagógicas intencionais, que consiste no desenvolvimento e aprendizagem da criança.

4 DIALOGANDO COM OS DADOS COLETADOS

Esta seção tem por finalidade expor e aclarar as informações coletadas durante a pesquisa de campo, por meio dos instrumentos utilizados: questionário e entrevista. Dessa forma, apresentamos um paralelo entre as discussões teóricas dos capítulos anteriores e a realidade da prática pedagógica desenvolvida por professoras de turmas de crianças pequenas (5 anos a 5 anos e 11 meses), no que tange a efetivação dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, preconizados pela BNCC (2018).

Visto que, este trabalho tem como proposta primeira analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas em turmas de crianças pequenas (5 anos a 5 anos e 11 meses), consideramos necessário trazer para nossas reflexões os conceitos de prática pedagógica, bem como alguns fatores que a influenciam.

As teorias pedagógicas possuem fundamentos filosóficos que determinam as práticas pedagógicas. Nesse sentido, escolhemos por trabalhar com os conceitos fundamentados nas teorias Histórico-cultural²⁵ e Pedagogia Histórico-crítica²⁶, tendo em vista ser as teorias que estruturam oficialmente as orientações curriculares para educação infantil.

Entendemos que as reflexões sobre o desenvolvimento da prática educativa devem avançar para além de técnicas de como se ensina e aprende, considerando, dentre outros aspectos, a reflexão dos profissionais professores sobre a sua própria prática e a subjetividade decorrente dos atores envolvidos no processo. Sacristán (1999, p. 32) destaca o envolvimento pessoal como um aspecto que interfere na prática do professor e argumenta:

A educação reveste-se inexoravelmente, da condição humana, aproveita-se dela, afeta a mesma, é constituída por ela. Paralelamente, pode-se argumentar que os professores expressam-se como pessoas em suas ações, mostram-se como sujeitos, que graças a essas mesmas ações vão-se constituindo como docentes. O envolvimento pessoal na ação educativa é uma característica da prática com as possibilidades e os riscos que daí decorrem. Estas são

²⁵ Teoria histórico cultural de Lev Vygotsky, percebe o homem como produto da interação dos aspectos biológicos e sociais dentro de um tempo e espaço, em um processo permanente de construção histórica. (VYGOTSKY, 1984)

²⁶ A teoria histórico-crítica, compreende a educação como uma mediação no seio da prática social global, cabendo a esta possibilitar às novas gerações a incorporação dos elementos herdados, produzidos histórica e conjuntamente, de modo a torná-los agentes ativos no processo de ação e transformação das relações sociais (SAVIANI, 2013).

afirmações elementares que têm consequências decisivas na hora de revelar e caracterizar a condição da prática educativa.

O autor considera que para se compreender a prática educativa numa perspectiva mais contextualizada e crítica precisamos ter a consciência de que as ações desenvolvidas pelas

professoras de turmas no contexto de sala de aula são influenciadas por experiências singulares relativas à condição humana. Além da dimensão humana, as práticas educativas expressam ainda as concepções teóricas.

Nesse sentido, Tardif (2002) destaca quatro tipos de saberes implicados na atividade docente: os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); os saberes disciplinares; os saberes curriculares; e, por último, os saberes experienciais. Desse modo, podemos dizer que a prática desenvolvida pelas professoras de turma traduz as concepções adquiridas por meio da junção dos saberes com a subjetividade do sujeito, e a partir de então são retraduzidos, polidos e submetidos à prática.

De acordo com Franco (2020, p. 02) é comum considerar os termos "práticas pedagógicas e práticas educativas como sinônimos e, portanto, unívocos". No entanto, as "práticas educativas ocorrem para a concretização de processos educacionais" e quando nos referimos "às práticas pedagógicas, estamos nos reportando a práticas sociais que se exercem com a finalidade de concretizar processos pedagógicos".

A autora ressalta que a prática pedagógica é o resultado do diálogo permanente com a ação educativa, com o trabalho que realiza, um constante movimento "de olhar, avaliar, refazer, construir e desconstruir, começar de novo, acompanhar e buscar novos meios e possibilidades quase que intuitivo, [...] essa dinâmica é o que faz da prática uma prática pedagógica" (FRANCO 2012, p.170).

Ainda de acordo com a autora as práticas pedagógicas requerem um diálogo crítico e reflexivo entre os múltiplos sujeitos, entre as intencionalidades e as ações. Ações contínuas de reflexão coletiva, consciente e participativa constituem as subjetividades pedagógicas do professor na interação com o outro. Nesse sentido, a prática pedagógica só se efetiva na relação com outro (professor-criança, criança-professor) a partir das "relações dialéticas pautadas nas mediações entre totalidade e particularidade" (FRANCO, 2016, p. 547),

Em interface ao que foi dito, a prática pedagógica acontece por meio da reflexão contínua e consciente da professora de turma e se materializa através da participação da criança levando em consideração o contexto social, econômico e cultural onde as crianças estão inseridas. Nesse caso, não cabe comparações entre as crianças, as comparações que podem ocorrer, são da criança com ela mesma, a fim de identificar seus avanços, suas habilidades e o seu potencial (Vygotsky conceitua como ZDP, tema abordado na seção 4 deste trabalho).

Dito isso, voltamos para o processo de organização dos dados coletados, momento importante para a pesquisa, tendo em vista, ser a ocasião em que o pesquisador irá seguir os critérios de análise do método escolhido, neste caso, a análise de conteúdo de Bardin (2016).

Para além da técnica se faz necessário o olhar sensível do pesquisador, para que por meio das etapas de organização da análise, codificação, categorização, tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, consiga aproximar-se das informações sem inferir nelas.

Para tanto, seguindo as recomendações da análise de conteúdo desvelada pela autora Bardin (2016), organizamos as discussões em três categorias, aqui apresentadas em formato de subtítulo e explanadas conforme o critério semântico, ou seja, categorias e tema, geradas a partir dos dados coletados.

As entrevistadas, destacam alguns fatores que impossibilitam a efetivação dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento nas IEI de Cruzeiro do Sul/Acre, dentre eles a formação continuada e o protagonismo infantil. Assuntos que serão abordados com mais detalhes no próximo subitem.

4.1 PROTAGONISMO INFANTIL E FORMAÇÃO CONTINUADA

A primeira categoria, denominada “Protagonismo infantil e Formação continuada” discorre sobre três temas relevantes, a saber: estudos sobre a criança protagonista; formação continuada a ser oferecida tanto pela SEMED quanto pelas IEI e espaço para diálogo e troca de experiência no âmbito das IEI (grupos de estudo).

Recorrente nas políticas públicas, nos documentos legais e nos estudos atuais sobre a infância, o protagonismo das crianças tornou-se tema em evidência no contexto educacional, ao mesmo tempo que instiga novos estudos e investigações que contribuam

no entendimento do protagonismo infantil na prática e ainda como as práticas pedagógicas podem favorecer esse protagonismo.

As professoras que participaram das entrevistas demonstram possuir o entendimento de que a proposta dos últimos documentos legais regulamentadores do currículo da educação infantil, direcionavam as orientações para o protagonismo da criança, como é o caso das DCNEI (2010) e reafirmado pela BNCC (2018). Esse fato pode ser confirmado por meio das falas que se repetem nas expressões dos diferentes sujeitos da pesquisa. As professoras externam constantemente a expressão “criança protagonista”.

Quando questionadas sobre quais as determinações da BNCC (2018) foram efetivadas em sua prática docente, as entrevistadas deram as seguintes respostas:

Na realidade as orientações que a BNCC traz não é algo novo, tem muita coisa que já existe nas diretrizes. E a escola está implementando aos poucos as mudanças necessárias para oportunizar o desenvolvimento integral da criança, colocando-a no centro das ações educacionais (PROFESSORA 1).

Nos grupos de estudo, a equipe pedagógica tem trabalhado a necessidade de ver a criança com outro olhar, onde ela passou a ser vista não somente como receptora, mas também transmissora de ideias, agora ela é protagonista (PROFESSORA 2).

Quando nos reunimos nos planejamentos, estamos sempre revisando a BNCC. Acredito que a maior mudança ocorrida na minha prática de sala, foi ter um olhar mais atento para o protagonismo das crianças, para os interesses da criança (PROFESSORA 3).

Temos nos esforçado para conseguir trazer os estudos da BNCC para o planejamento e grupos de estudos, mas a gente sente que falta entender algumas coisas. Quando a gente fala que a criança é protagonista, a gente pergunta, qual o papel da professora? Esse ano foi bem corrido, aulas dias de sábado deixa todo mundo cansado, nos planejamentos tá todo mundo com pressa, nos grupos de estudo é do mesmo jeito. Então eu acho que falta estudo, falta investimento, falta comprometimento de todo mundo, não só da escola e das professoras. Muita coisa cai para a coordenadora, mas a gente vai fazendo o que pode para nossas crianças terem uma educação de qualidade (COORDENADORA A).

Nas falas percebemos a ênfase dada ao protagonismo, nas informações contidas nas entrelinhas dessas e de outras respostas, é possível perceber que embora exista uma vontade por parte das professoras de turmas e das equipes pedagógicas das IEI em transpor para a prática o que já está compreendido na teoria, algumas amarras ainda são visíveis. Desse modo, se percebe que as determinações da lei não acontecem pela imposição, mas pela conscientização e pelo amadurecimento por parte das profissionais,

aspectos que demandam tempo e estudos, ou seja, a efetivação do protagonismo infantil, recai também sobre a formação continuada, outro tema apontado pelas entrevistadas.

Sobre o protagonismo infantil, Pasquali (2017, p. 54) compreende que:

Quando entendemos o protagonismo como o *modus operandi*, ou seja, como o balizador de como são construídas as relações, fica fácil entendermos também que ele é uma construção coletiva. Ou seja, é um equívoco achar que protagonismo é o ato, solitário, de se colocar. Ao dizer o que pensa, uma pessoa se expressa. Mas sempre existe um “contexto”. Quando expresso o que sou, faço isso em um contexto que pede do outro o que ele é, para juntos transformarmos isso em algo coletivo. O encontro das nossas vozes, tão múltiplas, já que somos diferentes, culmina em uma ação que nos leva a um novo lugar, repleto de sentido.

Nesse sentido, entende-se que o protagonismo é algo que se vive na coletividade, a autora chama a atenção para o contexto social que o indivíduo está inserido. Nossas motivações pessoais voltam-se para o coletivo e é na coletividade que os quereres se encontram e se completam. Voltamos a Vygotsky (2003) que destaca não haver a possibilidade da existência do “eu” sem a existência do “outro”. Portanto, é importante destacar que o papel de protagonista não é uma exclusividade das crianças. No contexto institucional o protagonismo deve ser vivido por todos sem que haja alternância entre criança, família, professoras de turmas. Pelo contrário,

“todos precisam estar atentos à tarefa do outro, e um não pode substituir o outro” (MOURA, 2017, p. 28). Essa afirmativa, implica que o protagonismo de um sujeito não pode invadir ou diminuir o lugar do outro, entende-se, portanto que, o protagonismo da criança deve estar em constante relação com o protagonismo docente, com o protagonismo das famílias, com o protagonismo da gestão. Contudo, é preciso colocar em evidência que a reflexão inicial sobre o protagonismo nas IEI, precisa ser a criança, ou seja, “o currículo, os tempos, os espaços e a equipe responsável se organizam a partir de suas necessidades, interesses e ritmos” (SINGER, 2017, p. 16). Nessa perspectiva, as IEI, devem ter como objetivo primeiro, manter a curiosidade natural das crianças e apoiá-las no processo de aprendizagem e descobertas, promovendo assim, o seu protagonismo.

No que se refere em manter a curiosidade, a BNCC – EI apresenta seis direitos de aprendizagens e desenvolvimento, ações pelas quais podemos manter o interesse natural da criança em aprender. Garantir o direito de aprender a conviver, a brincar, a participar, a explorar, a expressar e a conhecer-se “é um modo de contribuir com essa construção social, que implica não somente ter uma legislação que apoie esses direitos em

seu texto, mas, especialmente, que nossas práticas na escola os tornem evidentes para a comunidade” (VASCONCELOS, 2021, p. 57).

Nesse sentido, a garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento é uma das possibilidades que a Base aponta para que as crianças exercitem seu protagonismo, tanto na criação como realização das atividades cotidianas, na escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo linguagens e construindo conhecimentos.

Consideramos importante que a prática educativa esteja organizada de forma a possibilitar experiências que promovam a autonomia e o protagonismo das crianças em seus processos de aprendizagem na vida cotidiana. Nessa conjuntura, os profissionais da educação infantil desempenham um papel crucial, no sentido de promover as experiências que infiram nas aprendizagens das crianças. De acordo com Rinaldi (1999), o desafio do educador é participar dos processos de descoberta e construção de conhecimento da criança, sem ser intruso, invasivo ou arbitrário.

Nesse sentido, a constituição desse profissional, passa necessariamente por uma avaliação crítica com relação ao trabalho que está sendo desenvolvido, não basta ser professor é necessário percorrer um caminho, no qual, a formação inicial e continuada se constitui como elementos essenciais nessa jornada. Vale destacar que no município de Cruzeiro do Sul/Acre, a formação mínima exigida para o exercício da docência na primeira etapa da educação básica, é a graduação em pedagogia.

Diante da obrigatoriedade de promover uma educação de qualidade que contribua com o pleno desenvolvimento da criança (CF/1988; LDB/96) e promova seu protagonismo (BNCC – EI/2018), se torna relevante que os profissionais em exercício, tenham acesso a formação continuada, tema apresentado pelas 10 professoras de turmas de crianças pequenas (5 anos a 5 anos e 11 meses), como resposta a seguinte questão: você considera que os estudos realizados durante os cursos que você participou sobre a BNCC – EI (2018) foram suficientes para compreender a organização estrutural e a proposta de trabalho pedagógico contida nesse documento?

Não. As formações falavam mais sobre a organização estrutural, somente para apresentar a BNCC. Não foi trabalhada a metodologia. Portanto, na prática tenho muitas dúvidas, mas vou trabalhando tentando superar os desafios (PROFESSORA 7).

Não, pois sabemos que não somos seres prontos e acabados, estamos sempre em busca de constante mudanças e aprendizagens. Dentro da escola precisa ter mais encontro para trocas entre as professoras, por que é melhor a gente discutir e aprender juntas. (PROFESSORA 9).

Não, ainda estou no processo de conhecimento e entendimento da BNCC. Atualmente estou compreendendo e mais segura em trabalhar dentro das normas da Base mas, ainda preciso ter mais formação continuada para que eu possa atender melhor essa proposta da BNCC e suas metodologias (PROFESSORA 10).

As falas das professoras retratam uma realidade vivida também pelas coordenadoras da educação infantil. Ao responder a mesma questão as três coordenadoras destacam que as formações oferecidas não foram suficientes para apreender a estruturação do trabalho pedagógico conforme determina a BNCC – EI (2018). A coordenadora B faz a seguinte observação:

Tenho certeza que não. A oferta de formação continuada ainda é insuficiente diante da importância da questão. No ano de 2019, a SEMED por meio da equipe de orientadoras responsáveis pelo acompanhamento e oferta de formação continuada das equipes gestoras das instituições de educação infantil municipal, ofertou quatro encontros formativos, juntos totalizaram uma carga horária de 32 horas. Em 2020, ano da implementação da BNCC, foram ofertados dois encontros formativos, totalizando uma carga horária de 12 horas. Em 2021, foram realizados três encontros formativos, carga horária total de 12 horas e 2022 três encontros formativos, carga horária total 12 horas, ou seja, em quatro anos, a SEMED ofertou às equipes gestoras das EIE municipais, 68 horas de formação continuada. Esse dado é um retrato do quanto precisamos avançar na oferta de formação continuada, não apenas por conta da implementação da BNCC, mas principalmente visando a oferta da educação de qualidade para nossas crianças. (COORDENADORA B)

Conforme constatado, a oferta de formação continuada para profissionais em exercício da função ainda não atende a necessidade formativa das coordenadoras da educação infantil e, respectivamente das professoras de crianças pequenas (5 anos a 5 anos e 11 meses), visto que, as coordenadoras recebem a formação da SEMED, reorganizam, adaptam a realidade da instituição e repassam as professoras de turmas. Compreende-se por formação continuada a “formação posterior à formação inicial, momento que são planejadas e desenvolvidas ações formativas dentro e fora das escolas, podendo ser presenciais ou à distância” (BRASIL, 2001).

Imbernón (2010) conceitua a formação continuada como “toda intervenção que provoca mudanças no comportamento, na informação, nos conhecimentos, na compreensão nas atitudes dos professores em exercício. [...] a formação implica aquisição de conhecimentos, atitudes e habilidades relacionadas ao campo profissional” (IMBERNÓN, 2010, p.115). Podemos inferir que outras opções, como a leitura, o estudo, que o professor faz de um livro e/ou artigo, de leis, dentre outros aspectos ligados a temas de seu trabalho também pode ser considerada formação continuada. Para que sejam

desenvolvidas novas práticas, se faz necessário que haja (re) planejamento, (re) visitar a teoria para que as reflexões individuais, oriundas dos diversos autores do contexto escolar, ganhem novos espaços e novos atores e a instituição se torne de fato um ambiente formativo.

Destacamos que a formação do/a professor/a de educação infantil deve levar em conta o compromisso com a infância e suas singularidades. Dessa forma, as práticas pedagógicas precisam estar pautadas no binômio cuidar e educar, considerando as diversas formas pelas quais as crianças aprendem e se desenvolvem.

A professora de turma da educação infantil, desempenha um papel fundamental na educação da criança que frequenta a creche e a pré escola, dessa forma, se faz necessário investir na formação continuada dessa profissional, com vista no aperfeiçoamento de suas práticas.

Silva (1991) dá uma dica importante às professoras, “atualize-se, atualize-se, atualize-se... esta repetição é intencional e pretende apagar da sua consciência algum possível resquício de desejo de acomodação. A chamada “educação permanente” é fundamental para todos os indivíduos e mais fundamental ainda para os educadores” (SILVA, 1991, p. 3).

Sobre a formação continuada, Candau (1996) apresenta três aspectos considerados fundamentais para o processo de formação continuada de professores: a escola, como lócus privilegiado de formação; a valorização do saber docente; e o ciclo de vida dos professores.

Nessa perspectiva, para que o cotidiano da instituição de educação se torne um espaço de formação é necessário que a prática pedagógica seja reflexiva e coletiva, trazendo para as reflexões as realidades vividas pelos profissionais envolvidos no fazer pedagógico, “[...] o dia-a-dia na escola é um lócus de formação” (CANDAU, 1996, p.144). Nesse contexto, Nóvoa (1995) define a instituição de educação “um lugar de reflexão sobre as práticas, o que permite vislumbrar uma perspectiva dos professores como profissionais produtores de saber e de saber fazer” (NÓVOA, 1995, p. 20).

O segundo aspecto apontado por Candau (1996) diz respeito à valorização do saber docente. Para entender os saberes docentes buscamos fundamentação em Tardif (2002), que classifica o saber docente na forma plural (conforme exposto anteriormente). O autor pondera que os professores ocupam uma posição significativa no interior das complexas relações entre sociedade e os saberes por ela produzidos, e por essa razão devem ser valorizados.

Por fim, o terceiro aspecto segundo Candau (1996), centra-se na consideração do ciclo de vida dos docentes. Segundo Huberman (1992), o professor passa por fases de sobrevivência e descoberta durante seu percurso profissional. Esse processo possibilita a exploração de possibilidades de ação, e, gradativamente, avança para uma fase de estabilização.

A legislação brasileira, embora lentamente, tem apresentado preocupação com a formação dos professores em exercício, dentre os documentos legais que tratam desse tema destacamos o documento Indicadores de Qualidade para Educação Infantil (2009) e o PNE 2014 -2014, que dentre as metas e estratégias para o decênio contempla a formação e capacitação de professores em exercício na educação básica.

Conforme o documento Indicadores de Qualidade para Educação Infantil (2009, p. 54):

Um dos fatores que mais influenciam na qualidade da educação é a qualificação dos profissionais que trabalham com as crianças. Professoras bem formadas, com salários dignos, que contam com o apoio da direção, da coordenação pedagógica e dos demais profissionais – trabalhando em equipe, refletindo e procurando aprimorar constantemente suas práticas – são fundamentais na construção de instituições de educação infantil de qualidade.

Desse modo, percebemos que existe o reconhecimento de que a formação do/a professor/a da educação infantil, é um dos aspectos que precisa de atenção e investimentos para conseguir o índice de qualidade dessa etapa da educação. O documento apresenta ainda três indicadores que precisam ser garantidos: formação inicial, Formação continuada e condições de trabalho adequadas.

O PNE 2014 – 2024 (2014, p. 78), na meta 15 do PNE 2014-2024, determina que em regime de colaboração Municípios, Estados e União garanta dentro do prazo de um ano após a publicação do documento, a implementação da política nacional de formação dos profissionais da educação, e assim determina:

Meta 15: Garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (PNE 2014, p. 78).

A mesma meta menciona a necessidade da atuação conjunta, por parte de instituições

públicas para oferta de formação a profissionais da educação, “consideram-se profissional da educação básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo formação em curso reconhecido” (BRASIL, 2017, p. 41).

A Meta 16 do PNE (2014, p. 80), trata da formação em nível de pós-graduação para professores da educação básica, sendo assim apresentada, no documento:

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

Isto posto, consideramos que de acordo com os documentos expostos, o poder público, tem ciência de que a melhoria da qualidade da educação brasileira, está intimamente conectada com formação de professores, muito embora saibamos que, estar previsto como meta, não significa garantia da sua efetivação, isso seria desconsiderar as múltiplas relações e determinações do fenômeno educativo, porém, consideramos que a previsão legal quanto à formação continuada é um passo importante.

Portanto, a formação continuada para professoras da educação infantil, deve fazer parte da rotina institucional, é importante lembrar que as parcerias interinstitucionais podem ser uma alternativa para que essa ação aconteça. Oferecer formações que incentivem a problematização, a reflexão e a teorização e promovam o entendimento de que a construção do conhecimento é um processo contínuo é uma necessidade das instituições de educação de Cruzeiro do Sul/Acre, conforme aponta esta pesquisa.

4.2 ESPAÇO FÍSICO E MATERIAIS DIVERSIFICADOS

A presente categoria aborda com ênfase duas temáticas: as condições físicas das IEI (sala de aula e mobiliários, área externa e parque) e materiais diversificados (jogos, brinquedos diversos, material da natureza/sucata). Salientamos que os diálogos propostos na construção desses temas tiveram como base as respostas dadas pelos participantes na entrevista.

A conquista de uma educação infantil de qualidade inclui diversos fatores, dentre eles as condições físicas das IEI e materiais educativos. Os documentos mais recentes da educação infantil (RCNEI – 1998; DCNEI – 2010; PNE 2014-2024), apontam para a importância desses aspectos e os destacam como indicadores de qualidade. No entanto, em algumas instituições de educação infantil da rede pública, o aspecto infraestrutura e materiais diversificados ainda é um desafio para que se conquiste o que está estabelecido nas leis.

Essa afirmativa pode ser comprovada pelas falas das professoras de turmas de crianças pequenas (5 anos a 5 anos e 11 meses) e pelas coordenadoras da educação infantil, quando questionadas sobre quais os principais desafios que você identifica para que a implementação da BNCC aconteça de fato no âmbito escolar? Dentre as dez professoras de turma entrevistadas, a infraestrutura das IEI, é citado por todas as dez, o aspecto de materiais diversificados, é citado por oito das dez entrevistadas. Entre as três coordenadoras, tanto os aspectos de infraestrutura quanto de materiais diversificados aparecem três vezes nas respostas. Vejamos o que dizem as entrevistadas:

Nosso maior desafio se refere aos materiais e ao espaço. Outra situação que posso destacar é a rotatividade das professoras, a gente começa um trabalho de formação e orientação, daí no próximo ano, muda tudo de novo. Esse problema é muito sério.

(COORDENADORA 3)

Algumas dificuldades. Aqui na escola o espaço é pequeno, as salas de aula são amplas, mas tem as mesas e os armários, não dá pra fazer muita atividade diferente. Não tem parque e nem área livre, aberta. A gente vê que a BNCC fala muito sobre aproveitar o espaço natural, colher material na natureza. Acho que o espaço é muito importante para as atividades. (PROFESSORA 7)

Digo que o maior desafio é o espaço e os materiais. Não tem nem um e nem o outro. As crianças sempre brincam com os mesmos brinquedos e no mesmo espaço, o ano todo. (PROFESSORA 1)

A escola não tem biblioteca, não tem parque nem área livre. Tudo cheio de cimento, a gente tem até medo das crianças caírem e se machucarem. E também material, por que as crianças sempre brincam com os blocos, com cordas e bambolê, temos poucos materiais para as crianças brincarem e explorarem. (PROFESSORA 3)

De acordo com o documento Indicadores de Qualidade na Educação Infantil, o MEC (2009, p. 40) informa que:

Os ambientes físicos da instituição de educação infantil devem refletir uma concepção de educação e cuidado respeitoso das necessidades de desenvolvimento das crianças, em todos seus aspectos: físico, afetivo, cognitivo, criativo. Espaços internos limpos, bem iluminados e arejados, com

visão ampla do exterior, seguros e aconchegantes, revelam a importância conferida às múltiplas necessidades das crianças e dos adultos que com elas trabalham; espaços externos bem cuidados, com jardim e áreas para brincadeiras e jogos, indicam a atenção ao contato com a natureza e à necessidade das crianças de correr, pular, jogar bola, brincar com areia e água, entre outras atividades.

Dessa forma, se percebe a importância dos diferentes espaços, bem como sua organização, limpeza e luminosidade de forma a garantir segurança as crianças e aos profissionais que ali circulam e trabalham. Na mesma perspectiva, os espaços precisam contemplar o direito das crianças de se movimentar e explorar ambientes externos ao ar livre que possam favorecer o contato mais próximo com a natureza. Há que se “criar espaços lúdicos externos que sejam alternativos e permitam que as crianças corram, balancem, subam, desçam e escalem ambientes diferenciados, pendurem-se, escorreguem, rolem, joguem bola, brinquem com água e areia, escondam-se etc.” (RCNEI, 1998, p 69).

Quando os profissionais das IEI têm consciência de que a organização dos espaços e dos materiais se constituem em um ambiente de aprendizagem e a professora de turma planeja intencionalmente as experiências que deseja propiciar às crianças, o ambiente passa a ser um elemento curricular importante para conseguir o objetivo.

A organização dos “cantinhos” tradicionalmente utilizados na educação infantil (leitura, artes, dramatização, casinha, outros), com base teórica em Montessori, devem permitir a liberdade de escolhas, a interação, “aumentam a concentração e incentivam estilos de aprendizagem independentes e investigativos” (CARVALHO e FOCHI, 2017).

Os espaços nas instituições de educação infantil são ambientes de aprendizagem, pensados para acolher e desafiar as crianças a viver e aprender, construindo significados sobre si, o outro e o mundo. Mais que isso, entendendo que as crianças são seres da natureza, é necessário repensar e transformar uma rotina de trabalho que supervaloriza os espaços fechados e propiciar contato cotidiano com o mundo que está para além das salas de atividades. Desse modo, as IEI devem oferecer para as crianças, para além dos espaços físicos, lugares povoados de objetos, de brinquedos e de materiais que as apoiem e desafiem em seus sonhos, brincadeiras e investigações e por meio das diversas experiências os direitos de desenvolvimento e aprendizagem sejam garantidos.

Segundo Hoyuelos (2006) o espaço congrega uma linguagem muito potente, pois atua sobre todos os sentidos objetiva e subjetivamente. Visão, audição, tato, olfato e até paladar são condicionados por uma dada configuração espacial. Os espaços não são

simples arranjos físicos, mas também conceituais, constituem-se em campos semânticos nos quais e com os quais aqueles que habitam estabelecem determinados tipos de relações, de atitudes com envolvimento das emoções.

As crianças circulam por esses ambientes, que se tornam cada vez mais familiar e convidativos à medida em que são explorados. Não é de admirar que escolham seus espaços favoritos na instituição, algumas preferem a biblioteca, outras o parque, e assim as crianças se apropriam da linguagem e comportamento próprio daquele determinado ambiente. Na biblioteca, não é permitido correr e gritar, mas no parque esses comportamentos são normais, e assim as crianças aprendem que espaço distinto requer comportamento compativelmente distinto.

De acordo com Gandini (1990, p. 150) “o espaço reflete a cultura das pessoas que nele vivem de muitas formas e, em um exame cuidadoso, revela até mesmo as camadas distintas dessa influência cultural”. De fato, ao observar a organização de um determinado ambiente, é possível perceber traços da cultura e da personalidade da pessoa que nele habita. No contexto das instituições de educação não é diferente, a organização da sala, dos materiais e das crianças revelam a concepção de criança, de educação, de ensino e aprendizagem, bem como a visão de mundo e de ser humano da professora de turma que atua e coordena a organização desse cenário.

Carvalho e Meneghini (1998, p. 150) enfatizam que “O educador organiza o espaço de acordo com suas ideias sobre desenvolvimento infantil e de acordo com seus objetivos, mesmo sem perceber”.

Vale lembrar que os espaços da educação infantil não se resumem à sala, como sugerido mais acima, mas compreendem toda a escola considerando o pátio, o parque, o banheiro, a cozinha, a biblioteca, todos são espaços de aprendizagem para as crianças e podem ser utilizados no dia a dia, conforme o planejamento da instituição. De forma que, o ambiente deve estar organizado para atender as necessidades da criança, objetos organizados em uma altura acessível, para que com autonomia as crianças explorem o ambiente e os objetos disponíveis. Nesse contexto, precisamos afirmar a importância da criança desfrutar de um ambiente bonito, arejado, iluminado, que ofereça conforto e segurança.

Barbosa e Horn (2001) ratificam a noção de espaço composto por gostos, sons, palavras, regras, cores e odores valorizando a ação pedagógica que busca o constante movimento de construção, reconstrução e aperfeiçoamento do conhecimento. Nesse

sentido, o espaço físico deve ser o lugar do desenvolvimento de múltiplas habilidades e sensações, que desperte na criança o prazer de habitar aquele lugar, oferecendo situações e oportunidades de estruturar as funções motoras, sensoriais, simbólicas, lúdicas e relacionais, através dos objetos que o compõem e das relações que ali são estabelecidas.

Contudo, nada fará sentido se no espaço da instituição a criança não imprimir suas digitais. Segundo Souto et al, (2015, p. 05):

Devemos pensar no espaço como algo feito para e pelas crianças e não feito para os adultos como ocorre na maioria dos ambientes de educação infantil, pois muito se vê na prática objetos em lugares mais altos longe do alcance das crianças não permitindo assim a exploração plena do espaço pelos pequenos.

Desse modo se percebe a necessidade da criança sentir que o espaço da instituição é um lugar que acolhe suas produções, que valoriza sua criatividade, e promove situações onde essas capacidades são desenvolvidas e expostas. Nesse sentido, nas salas de referência as paredes devem expor as criações e talentos das crianças, os cartazes, além de expor beleza tenham utilidade, façam sentido e sejam acessíveis à exploração das crianças, como elucidado por Camargo (2008, p. 45):

Os espaços de nossa infância nos marcam profundamente. Sejam eles berço, casa, rua, praça, creche, escola, cidade, país, sejam eles bonitos ou feios, confortáveis ou não, o fato é que influenciam definitivamente nossa maneira de vermos o mundo e de nos relacionarmos com ele.

Se percebe, portanto, quanto o espaço deixa marcas em nossas vidas, mexe com nossos sentidos, nossas emoções e memórias, positiva ou negativamente essas memórias ficarão guardadas e tendem a influenciar nossas experiências futuras. Portanto, é importante sabermos quais as marcas queremos deixar em nossas crianças ao lembrarem da IEI que fez parte de sua infância. Nono (2011, p. 08) apresenta algumas interrogações que podem contribuir com nossas decisões futuras quanto a organização do espaço na instituição de educação infantil:

Quais espaços marcaram a sua infância? Como eram esses espaços? Por quais motivos foram marcantes? Quais lembranças esses espaços trazem para vocês? Nada melhor que finalizar a leitura deste texto com estas reflexões. Pensem também em como vocês lidavam com o tempo na sua infância. Havia tempos marcados para determinadas atividades ao longo do dia? Estas reflexões sobre o espaço e o tempo em sua infância devem sempre estar presentes nas suas reflexões sobre o espaço e o tempo que devemos, como professores e gestores, proporcionar para as crianças nas creches e pré-escolas.

Nesse sentido, destacamos a importância de uma infraestrutura que proporcione conforto e desenvolvimento, onde cada espaço seja pensado colocando em primeiro lugar a necessidade e a especificidade do público ao qual se destina, o salão de acolhida, a sala de referência, os banheiros, o refeitório, a biblioteca, o parque, enfim, todos os espaços sejam planejados para as crianças, além disso, que seja um ambiente que expresse a alegria e a leveza da infância. Entendemos, portanto, que um ambiente acolhedor, planejado e organizado de acordo com o que foi destacado, pode ser um importante aliado na promoção do desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças.

Em conjunto com o espaço físico, os materiais diversificados são importantes aliados na promoção do desenvolvimento das crianças. Esses recursos podem ser livros, jogos, brinquedos, materiais de arte, instrumentos musicais, materiais de ciências e tecnologia, sucatas, entre outros que os professores podem utilizar para enriquecer as experiências educacionais. Nesse sentido, é importante que as instituições de educação infantil ofereçam uma ampla variedade de materiais e que os professores de turmas os utilizem para promover experiências prazerosas e significativas para as crianças e conseqüentemente, promovam aprendizagem.

Da mesma forma que as experiências em espaços naturais são importantes promotores de aprendizagens, os materiais naturais e não estruturados ²⁷ também desempenham um papel importante nas mãos das crianças, como aponta Tonucci (2008, p. 15):

Se por materiais queremos indicar tudo aquilo com o que se faz algo, que serve para produzir, para inventar, para construir, deveríamos falar de tudo o que nos rodeia, desde a água, até a terra, das pedras aos animais, do corpo às palavras ... Incluindo as plantas e as nuvens. E, portanto, os vestidos, os brinquedos, os livros... Porque tudo isso pode ser material para construir nas mãos de uma criança que vive em um ambiente onde o inventar é lícito e o bem mais desejado.

Dessa forma, a escolha por materiais naturais e não estruturados pode configurar aspectos importantes na organização dos ambientes, ou seja, a madeira, a terra, as conchas, a palha, os tecidos de algodão, o papelão, são indicações adequadas na configuração dos espaços. Do mesmo modo, a escolha por tecidos sintéticos coloridos, os plásticos e emborrachados, como o E.V.A., precisam ser evitados. A escolha dos materiais

²⁷ Os materiais não estruturados referem-se a objetos simples e cotidianos, como caixas, blocos de madeira, pedras, tecidos, entre outros, que não possuem uma função específica pré-determinada.

precisa ser realizada considerando alguns critérios como, a procedência, a segurança, a variedade de possibilidades que engendram, a quantidade suficiente para a interação do grupo de crianças e as diversas habilidades que provocam no desenvolvimento infantil.

Tonucci (2008), nos faz pensar sobre as distintas possibilidades de experiências que podem ser oferecidas para as crianças, por meio de materiais que muitas vezes, são ignorados no espaço institucional e quando incluídos nas experiências educacionais, podem se tornar importantes aliados na promoção da aprendizagem e, principalmente na alegria e encantamento quando bem utilizados. Ao brincar com esses materiais, as crianças são estimuladas a explorar

e experimentar criando suas próprias regras e formas de uso, desenvolvem a criatividade, a imaginação, habilidades sociais como a colaboração e comunicação. É importante que as professoras de turma estejam presentes para apoiar e incentivar as crianças em suas explorações, mas sem impor regras ou limites rígidos que possam inibir a criatividade e a autonomia.

A variedade de materialidade que compõe o espaço aguça a curiosidade e desencadeia o desejo de aprender. Os mobiliários são recursos que possuem versatilidade que podem ser usados e transformados para a estruturação de cantos de exploração das crianças. Outro importante aspecto é a versatilidade e quantidade dos elementos a serem oferecidos ao grupo, bem como o aspecto estético visto que, a forma como os materiais são organizados podem favorecer a funcionalidade e a polivalência.

Ao brincar com materiais diversos as crianças são encorajadas a ser criativas e a assumir o controle de suas próprias experiências de aprendizagem. Isso promove habilidades como a resolução de problemas, o pensamento crítico e a tomada de decisões, o que pode contribuir significativamente para o desenvolvimento do protagonismo infantil. Nesse sentido, os materiais disponíveis no espaço educacional podem ser uma ferramenta importante no desenvolvimento do protagonismo infantil, na alegria de aprender e na garantia dos direitos de desenvolvimento e aprendizagem.

4.3 VESTÍGIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL ESCOLARIZANTE

Apresentamos então, a terceira categoria de nossa análise de conteúdo, denominada vestígios da educação infantil escolarizante, a qual será detalhada a partir do

tema, resquícios da educação infantil escolarizante pós BNCC - EI (2018) e protagonismo da criança, tema já abordado no subitem 4.1, deste trabalho.

As discussões que direcionam esse subitem tiveram origem nas respostas a seguinte pergunta direcionada às coordenadoras da educação infantil e professoras de crianças pequenas (5 anos a 11 anos e 11 meses): antes da BNCC, a estrutura pedagógica da educação infantil se dava conforme as orientações dos RCNEI – Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil, que estrutura o trabalho pedagógico por eixos de conhecimento a saber: Artes visuais; Matemática; Movimento; Música; Linguagem oral e escrita e Natureza e sociedade. A BNCC apresenta a estrutura do currículo organizado a partir de campos de experiência, a saber: Eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações. Na sua opinião, existe diferença entre as duas propostas? () Sim. () Não. Qual a mudança você considera causar maior impacto na rotina?

As respostas das três coordenadoras da educação infantil entrevistadas, apontam haver diferença entre as duas formas de organização do currículo, e quanto a mudança de maior impacto, duas entrevistadas citam a questão das atividades prontas que eram utilizadas na educação infantil escolarizante, e uma coloca a questão da criança como o centro da proposta pedagógica, conforme aborda a BNCC – EI (2017).

Dentre as 10 professoras, oito das entrevistadas apontam haver mudança entre as duas propostas e duas dizem que as duas propostas estão relacionadas ao desenvolvimento integral da criança. Sobre a mudança de maior impacto cinco apontam para a criança protagonista, três para reprodução de atividades prontas e duas falam sobre a cobrança da família por atividades voltadas para a escolarização:

Tem diferença sim. A BNCC – EI traz a criança como centro da aprendizagem, a brincadeira passou a ser a metodologia de trabalho onde a criança aprende brincando. Já nos referenciais as orientações tinham como finalidade introduzir conteúdos, e era assim que a gente trabalhava, por isso que hoje nós temos dificuldade para fazer essas mudanças que a BNCC - EI traz, por que foi muito tempo trabalhando o ensino infantil como preparação para o ensino fundamental. Tem também as famílias que cobram da professora por atividades que ensinem a ler e escrever. Do jeito que a BNCC - EI manda, a criança vai aprender a ser mais autônoma, madura e independente. (PROFESSORA 2).

Muita diferença. Os referenciais orientavam tudo direitinho como trabalhar os conteúdos, já dava exemplos de metodologia, facilitava o trabalho. A bncc manda a gente trabalhar com experiências, mas muita coisa que ela coloca pra gente trabalhar, a escola não tem. O espaço e os materiais não tem, nós estamos trabalhando do jeito que a gente consegue. Não só eu, mas na escola muitas

professoras têm dificuldade com a BNCC - EI. As famílias querem que as crianças saiam da turma de 5 anos lendo, a gente vai fazendo o que pode. (PROFESSORA 5)

Na realidade, as duas estão relacionadas com o desenvolvimento integral da criança. Só que o referencial dava maior importância para os conteúdos mesmo, a bncc dá mais importância para a ludicidade, para a criança como centro do planejamento. (PROFESSORA 10)

Sim. Através do RCNEI trabalhava-se especificando o conteúdo em si e com o surgimento da BNCC - EI de forma interdisciplinar, não especificando os conhecimentos e saberes, visando sempre a criança como centro desse processo (PROFESSORA 8).

Conforme observamos, as ponderações das professoras direcionam a denominação dessa categoria, apontando os resquícios da educação infantil escolarizante como entrave para promoção do protagonismo da criança. É possível perceber nas falas que a referência de currículo da educação infantil esteve pautada nos eixos estruturantes, definidos pelos

Referenciais, que embora não tivesse caráter obrigatório se tornou um manual para as professoras de turmas (conforme exposto na seção 2). A fala da coordenadora C chama a atenção:

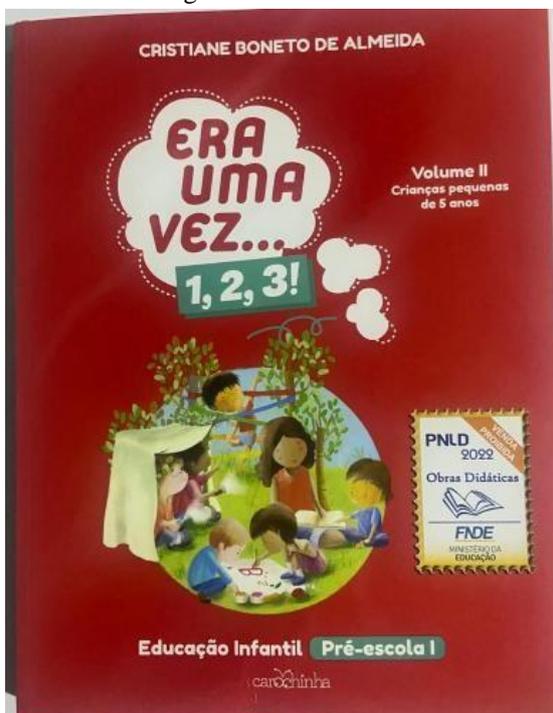
Existe diferença. No início foi difícil, aqui na escola a gente sempre recorria para a proposta pedagógica elaborada com base na organização dos conteúdos, por que estava todo mundo já acostumado. Aos poucos a gente foi entendendo a BNCC e desapegando da proposta antiga, fomos vendo as diferenças. Foi quando a SEMED pediu a elaboração da nova proposta com base na BNCC, e começamos a fazer mudanças na rotina. Esse ano foi o primeiro ano que trabalhamos a BNCC de verdade, na prática a gente começa a entender melhor, mas ainda precisamos aprender muito para entender de verdade. Eu não entendi nada porque o MEC mandou livros para as escolas, tudo baseado em atividades descontextualizadas, atividades prontas, e a gente usa para mandar as tarefas de casa, as famílias acham bom, por que no fundo elas querem que a criança aprenda a ler e escrever. Essas iniciativas é que a gente não entende, porque o livro é uma iniciativa do MEC, é contraditório. (COORDENADORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL - C)

Diante a muitas informações na fala da coordenadora, o envio de livros didáticos para as instituições de educação infantil chama a atenção. O fato é, todas as instituições de educação infantil de Cruzeiro do Sul/Acre, receberam livros didáticos via MEC. Em sua fala a coordenadora observa que o envio dos livros didáticos contradiz alguns dos objetivos da BNCC– EI (2018). Citamos como exemplo, o objetivo de aprendizagem e desenvolvimento do campo de experiência escuta, fala, pensamento e imaginação. “(EI03EF01) - Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da

linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão” (BNCC, 2018).

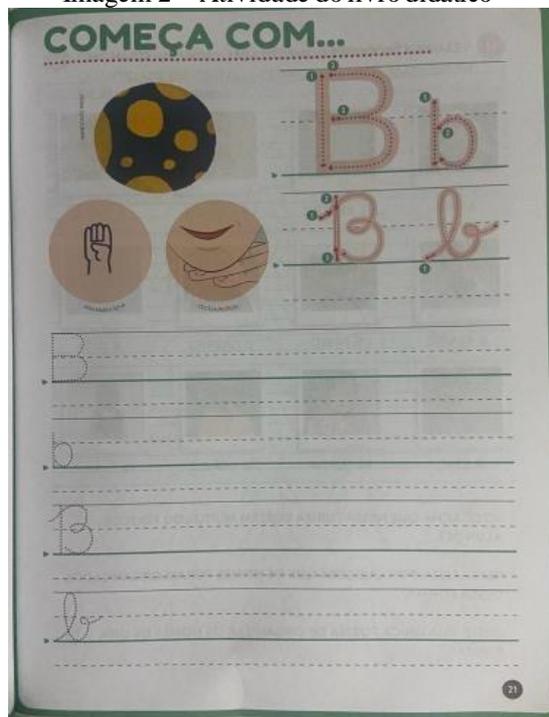
Vejam nas imagens abaixo as atividades propostas pelo livro didático enviado para uma das instituições de educação infantil que fizeram parte da pesquisa:

Imagem 1 – Livro didático



Fonte: Livro didático era uma vez... (2022)

Imagem 2 – Atividade do livro didático



Fonte: livro didático era uma vez... (2022)

De acordo com o que podemos visualizar na imagem, a atividade foge completamente do que a BNCC – EI (2018) determina para a elaboração das propostas pedagógicas nas instituições de educação infantil, e pelo que percebemos, causou estranheza também para as professoras. Vejamos o que diz a professora 3:

[...] As atividades que o livro didático apresenta, faz tempo que deixamos de trabalhar porque a gente achava que já estava bem tradicional, aí o MEC manda um livro com essas atividades, tão antigas que a gente não tem nem coragem de mandar como tarefa.
(PROFESSORA 3)

É verdade, que as instituições passaram pelo processo de escolha do livro didático, por meio de uma plataforma online, mas os livros disponíveis para escolha seguiam o mesmo perfil de atividades prontas, portanto, não fazia muita diferença escolher um ou outro exemplar. Infelizmente, ações como esta vinda do ministério da

educação, permitem contra argumentos e geram conflitos às determinações da BNCC – EI (2018). Sobre a utilização de atividades descontextualizadas Oliveira (2019, p. 204) destaca:

Os antigos métodos de alfabetização, baseados em práticas de prontidão, em exercícios repetitivos de coordenação motora, estavam muito presentes nas representações dos professores e, em muitos casos, eram os únicos recursos conhecidos. Ainda hoje essa é uma realidade de muitas regiões do país. Tais métodos, apesar de populares, são inconvenientes porque afastam as crianças de um contato significativo com as manifestações socialmente aceitas da escrita [...]

De fato, existe em Cruzeiro do Sul/Acre, um movimento de conscientização para o não uso das atividades prontas que por um longo período fizeram parte das práticas nas instituições infantis. Há tempos a SEMED trabalha com vista a substituir essas atividades, por experiências mais significativas, seguindo as orientações das DCNEI (2010) que reprova essas práticas. A certeza que temos, é que atividades dessa natureza distanciam as crianças do contato significativo com o uso da escrita convencional. São atividades que as crianças só terão contato dentro da instituição de educação, portanto não possuem significação social. Atividades desenvolvidas nessas circunstâncias, limitam as condições de investigações, exploração e possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. De acordo com Haddad (2006, p. 539):

Educar é uma ação muito mais ampla e complexa. Lida com o ser humano, um todo integrado que não se resume à cognição, saúde e nutrição, mas que é também corpo, mente, espírito, sentimento, emoção, religião, cultura, arte, expressão rito e mantém uma relação de interdependência com a natureza.

Partindo desse entendimento, percebemos que as práticas desenvolvidas na educação infantil devem estar pautadas no desenvolvimento integral, conforme determina a CF/1988 e demais documentos signatários, sendo assim, não é viável que as IEI continuem a perceber a criança e o conhecimento de forma compartimentada, onde um aspecto de desenvolvimento se sobreponha a outro, mas que proporcione o desenvolvimento integral do indivíduo, onde aprender e desenvolver seja uma garantia. Para isso, se faz necessário superar a concepção de criança receptora passiva, em que o adulto desconsidera suas peculiaridades, e decide o que ensinar, como ensinar e quando ensinar, e reconhecê-la como produtora de cultura e protagonista do processo de aprendizagem. Vygotsky apud Cury (2008, p. 94) afirma que “o conhecimento pronto estanca o saber, e a dúvida provoca a inteligência”. Esta afirmação tornase verdadeira na

medida em que a professora de turma compreende que, por menor que seja a criança, ela é capaz de explorar, investigar, e construir hipóteses sobre os mais diversos assuntos. No entanto, é fundamental respeitar o ritmo individual da criança, pois cada sujeito tem seu tempo e seu modo de aprender e se desenvolver.

Oliveira (2019) enfatiza que “concepções mais antigas de educação ofereciam às crianças um ambiente quase sempre marcado por restrições, ordens inquestionáveis, organização rígida dos espaços, tempos definidos pelos adultos, exigência de silêncio e pouca interação” (OLIVEIRA, 2019, p. 81). Vale destacar que, essas práticas estavam voltadas para o protagonismo do professor e não da criança. Nos dias atuais, muito embora se fale nos direitos da criança, na criança protagonista, ainda assim, é possível perceber a influência dessas concepções presentes na representação de escola e criança, trazida pelo professor e pela sociedade no dia-a-dia das instituições (na introdução apontamos algumas dessas práticas). Ainda existe uma tendência a homogeneização e a padronização nas práticas desenvolvidas em algumas IEI de Cruzeiro do Sul/Acre. É importante deixar claro, que as IEI devem sim seguir uma rotina, com horários estipulados, no entanto, é importante que estas ações não estejam acima das necessidades das crianças.

Para Kramer (2006, p. 810-811) é preciso lembrar que, “as crianças devem ser atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar) e que tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental sejamos capazes de ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não só como alunos”. Nessa perspectiva, as instituições precisam propiciar momentos onde o brincar seja permitido e validado como direito da criança, tendo em vista, “o brincar caracterizar-se como uma das formas mais complexas que a criança tem de comunicar-se consigo mesma e com o mundo, ou seja, o desenvolvimento acontece através de trocas recíprocas que se estabelecem durante toda sua vida” (OLIVEIRA, 2000, p. 67). (Abordado na seção 3.1 deste trabalho). Geralmente, é no contexto da instituição de educação que a criança estabelece os primeiros vínculos afetivos fora do contexto familiar, portanto, essas relações possuem grande significação na construção do eu.

É comum a professora de turma apresentar dúvidas quanto ao trabalho de alfabetização das crianças na educação infantil. Sobre essa questão Oliveira (2019) corrobora, “atualmente, não se defende qualquer método de alfabetização, mas sim uma abordagem que trabalhe diversas práticas sociais de leitura e escrita, que trate as manifestações de nossa língua em sua complexidade e não da decodificação de sinais simples”

(OLIVEIRA, 2019, p. 205). Nessa perspectiva, destacamos que os nove objetivos do campo de experiência escuta, fala, pensamento e imaginação orientam o manuseio de livros, a contação de histórias, o reconto de histórias, a escrita espontânea, o reconto de parlendas e poesias, enfim, várias experiências de contato com a leitura e a escrita, e é possível que diante a este cenário pode-se conjecturar que muitas crianças ao final da pré-escolar consigam ler e escrever convencionalmente. “Não trabalhar essas práticas na educação infantil significa ocultar esse assunto das crianças, já que é possível obter informações sobre a escrita fora dos atos sociais em que se manifesta” (OLIVEIRA, 2019, p. 205).

A função pedagógica e social, bem como, os objetivos da Educação Infantil são claros e estão descritos nos documentos norteadores dessa etapa da educação, portanto, é responsabilidade de todos os agentes envolvidos, garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças por meio de experiências significativas para sua vida. Apostar e investir nas diversas competências das crianças, em sua capacidade de produzir ideias diferentes, de questionar situações e verdades, de expressar suas opiniões, vontades e desejos diante das experiências vividas coletivamente, são ações que devem nortear e se fazer constituinte de uma IEI.

5 TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Após uma longa, sacrificante e prazerosa jornada pelos caminhos da pesquisa, chegamos ao ponto de consolidar algumas ponderações em torno do que construímos, apontando novas possibilidades a serem investigadas, visto que sempre haverá de existir novos caminhos a serem trilhados e investigações a se fazer.

Com o propósito de **investigar a efetivação dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento da educação infantil em instituições educacionais do município de Cruzeiro do Sul/Acre**, iniciamos a jornada com a euforia de iniciante e uma imensa sede de conhecimento. Sabíamos que não seria uma caminhada fácil, mas não imaginávamos o quão árduo se tornaria.

Com firme e relevante propósito, nos dedicamos a explorar o universo científico. Por meio da revisão da literatura buscamos a fundamentação teórica que pudesse dar sustentáculo e ao mesmo tempo aclarar os conceitos em torno de duas temáticas que naquele início se faziam necessárias e consideramos básicas para posterior aprofundamento.

A primeira temática cognominada, **políticas públicas para atendimento de crianças em creches e pré-escolas** nos permitiu conhecer um pouco sobre as primeiras ações de atendimento escolarizante a criança brasileira antes da CF/1988, bem como os documentos signatários da CF/1988 que regem e orientam o currículo da Educação Infantil. Além disso, foi possível contar com o *savoir faire* de autores especialistas no assunto, que nos ofereceram um repertório com extensa variedade de conhecimentos sobre o tema em questão.

Na segunda temática, denominada **educação infantil: uma abordagem conceitual**, buscamos aclarar alguns conceitos que fazem parte do contexto da Educação Infantil, bem como as concepções teóricas que os fundamentam. Por meio desse estudo, foi possível perceber as mudanças ocorridas no modo como a sociedade percebe a criança, e a influência dessas transformações no contexto das políticas públicas para educação da criança em espaços institucionais.

Concluída essa fase do trabalho, fomos a campo, com o propósito de investigar: de que forma as práticas pedagógicas dos professores de turmas de crianças de 5 anos a 5 anos e 11 meses refletem as orientações da BNCC quanto a garantia dos seis direitos de

aprendizagem e desenvolvimento, contemplados nas ações do brincar, conviver, explorar, participar, conhecer-se e expressar-se?

Com a intenção de concretizar esse objetivo, nos dirigimos a algumas instituições de EI em busca de sujeitos que com boa vontade nos ajudassem nessa investigação. E assim, três coordenadoras da educação infantil e 10 professoras de turmas de crianças pequenas, aceitaram o desafio e juntas começamos esse trabalho investigativo, que por meio da pesquisa de campo e dos instrumentos de coleta de dados questionário e entrevista semiestruturada conseguimos as informações necessárias para alcançar nosso objetivo.

E assim tecemos a nossa quinta temática, intitulada “Tecendo algumas considerações”, uma síntese detalhada sobre a estruturação desta pesquisa, revelando os caminhos percorridos desde o ponto de partida até o ponto de chegada. Para melhor detalhar os resultados coletados fizemos a distribuição em categorias.

A primeira categoria recebeu o nome **Protagonismo da criança e formação de professores**. Na análise da entrevista percebemos que as coordenadoras e professoras de turmas entenderam a proposta da BNCC – EI (2018), no que diz respeito ao protagonismo da criança, percebendo-a como sujeito dotada de direitos e em processo de formação que possui desejos, anseios, necessidades, peculiaridades, vontades – um ser complexo em suas especificidades. Porém, foi possível identificar que algumas dúvidas ainda rodeiam o universo da prática pedagógica, dentre elas, como garantir no dia a dia da instituição o protagonismo da criança e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. As dúvidas encontram justificativa no modelo de trabalho pedagógico centrado na ação do professor e estruturado em eixos de conhecimento, que por um longo período se fez presente nas práticas educativas das IEI. Sobre o protagonismo da criança, vale destacar que colocar a criança no centro do processo educacional, não anula o protagonismo dos demais agentes, a ênfase na criança se dá devido às práticas tradicionais que anularam a participação desse sujeito, onde a criança era vista apenas como agente receptor de conhecimento.

Como possibilidade para superar as limitações, as entrevistadas apontam a formação continuada para profissionais em exercício, reconhecendo a importância dessa ação no desenvolvimento de um profissional crítico e consciente em seu fazer pedagógico. Consciente para planejar e desenvolver práticas pedagógicas que favoreçam o protagonismo da criança. É importante destacar que, o consenso de que a formação continuada é um importante instrumento para a garantia de uma educação de qualidade,

estende-se também aos agentes públicos, visto que, em vários documentos legais se destaca a necessidade da oferta de formação continuada para profissionais em exercício, como forma de garantir a qualidade de educação prometida na legislação educacional vigente.

A segunda categoria apontada foi o **espaço físico e materiais diversificados**. Sobre essa temática conseguimos identificar que o espaço físico das instituições de educação infantil de Cruzeiro do Sul/Acre, não oferecem as condições favoráveis para que as crianças se movimentem e explorem os diversos ambientes, como pátio, parque, biblioteca, sala de multimeios e multimídias, área aberta, dentre outros. Também foi identificado que os materiais que compõem os espaços são limitados, as crianças sempre brincam e exploram os mesmos brinquedos, fato que limita as possibilidades de desenvolver práticas pedagógicas diferenciadas e também a exploração de materiais diversos pelas crianças.

Chegamos à definição da terceira categoria que aponta para os **vestígios da educação escolarizante pós BNCC – EI (2018)**. As coordenadoras e professoras de crianças pequenas apontam que desapegar dessas práticas ainda é um desafio, visto que persiste a referência de Educação Infantil, pautada no tradicionalismo, na homogeneização e na reprodução de comportamentos e atividades, sem considerar as necessidades das crianças. E mais uma vez, o tema protagonismo da criança aparece como forma de superar essas práticas.

Enfim, chegamos ao lugar onde objetivamos, concluímos com a parceria das coordenadoras da Educação Infantil e professoras de turmas de crianças pequenas das três IEI, um trabalho que demandou tempo, esforço, renúncias e muitas leituras. O resultado alcançado é fruto do trabalho em equipe, de parceiras que de bom grado acolheram o projeto e deram significativas contribuições para a identificação das barreiras que inviabilizam a efetivação dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento em instituições de educação infantil de Cruzeiro do Sul/Acre.

Nesse sentido, foi possível identificar que as coordenadoras e as professoras participantes da pesquisa reconhecem que as práticas pedagógicas voltadas à garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças precisam superar as amarras da falta de formação continuada e de práticas que promovam o protagonismo da criança, da inadequação dos espaços físicos e de materiais diversificados e ainda os vestígios da educação infantil escolarizante pós BNCC- EI (2018).

Entretanto, não poderíamos finalizar nossas ponderações, sem ressaltar a importância das instituições de Educação Infantil como espaço de acolhimento, de cuidado e de educação. Vislumbramos para um futuro breve, que as crianças que venham a frequentar esse lugar, possam usufruir de uma educação de qualidade, com profissionais bem formados e valorizados.

Que este espaço, seja o lugar de pertença das crianças, dos profissionais e da comunidade.

Por fim, esperamos, que este trabalho contribua para suscitar novas pesquisas em torno do tema apresentado e que as reflexões aqui apresentadas sejam levadas para dentro do contexto educacional, de forma a contribuir no entendimento do trabalho educativo pautado nas determinações da BNCC – EI (2018) e na garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARCE, Alessandra et al. **Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo**. Educação & Sociedade, v. 22, n. 74, abr. 2001.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução por Lucie Didio. Série Pesquisa em Educação, v.3. Brasília: Plano, 2002.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. **Organização do espaço e do tempo na escola infantil**. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. Educação Infantil. Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Práticas cotidianas na educação infantil – bases para reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília: MEC, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luiz Antero Reto e Augusto Pinheiro. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

BENJAMIN, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades, 2009.

BRASIL. **Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2008: modalidades de ensino**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2009b. v. 2.

BRASIL. **Avaliação do PNE 2004-2006: avaliação do cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE)**. Brasília, DF: Centro de Documentação e Informação, Edições Câmara, 2011. (Ação Parlamentar, 351).

BRASIL. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. **Avaliação técnica do Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2004. (Série Ação Parlamentar, 294).

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2022**. – Brasília, DF Inep, 2022.

BRASIL. **Lei n. 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. **Lei n. 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CEB 020/2009**, aprovado em 11/11/2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CEB 022/98**, aprovado em 17/12/98. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Relatora Regina Alcântara de Assis.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 5**, de 17 de dezembro de 2009, Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2008: níveis de ensino**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2009a. v. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/início> Acesso em: 20/09/2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 11.274** de 6 de fevereiro de 2006 – Dispõe sobre a duração mínima de nove anos para o Ensino Fundamental com matrícula obrigatória a partir dos seis anos. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato20042006/2006/Lei/L11274.htm. Acesso em: 20 de setembro de 2020.

BRASIL. **Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020)**: Projeto em tramitação no Congresso Nacional. PL n. 8.035/2010. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011.

BRASIL. **Decreto N. 397, de 9 de Outubro de 1896**. O Estado de S. Paulo, 9 de Outubro de 1896.

BRASIL. **Lei n. 4.155**, de 10 de fevereiro de 1988. Aprova o Plano Nacional de Educação [Proposta da Sociedade Brasileira]. Diário da Câmara dos Deputados, Brasília, DF, v. 53, n. 42, 12 mar. 1998a.

BRASIL. **Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2008: magistério da educação básica, financiamento e gestão educacional**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2009c. v. 3. BRASIL. Ministério da Educação.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Portaria CNE/CP n. 10, de 6 de agosto de 2009.

Indicações para subsidiar a construção do Plano Nacional de Educação 2011-2020. Brasília, DF: CNE/CP, 2009.

BRASIL. Projeto de **Lei n. 4.173**, de 11 de fevereiro de 1998. Institui o Plano Nacional de Educação [Proposta do Poder Executivo ao Congresso Nacional pensada ao PL 4.155/1998].

Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 13 fev. 1998.

BRASIL. **Lei Federal n. 8.069**, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. – Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. **LDB. Lei 9394/96** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Proposta pedagógica e currículo em educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento da Política de Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1996.

CAMPOS, Rosânia; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **BNC e Educação Infantil Quais possibilidades? Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 9, n. 17, p. 353-366, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/585> Acesso em: 25/02/ 2021.

CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. M.R; MIZUKAMI, M. G. N.(Org.). Formação de professores: tendências atuais. São Carlos: UFSCar, 1996.

CARVALHO, M. C; MENEGHINI, R. **Estruturando a sala**. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. Os fazeres na Educação Infantil. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 150-152.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; FOCHI, Paulo Sergio. **Pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil**. Ministério da Educação (MEC) Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). 2017. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/wpcontent/uploads/2021/10/pedagogia-do-cotidiano-na-eda-educacao-infantil.pdf>. Acesso em: 20. 01. 2023.

CERISARA, A.B. **A produção acadêmica na área da educação infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações**. In: FARIA, A.L.G.; PALHARES, M.S. (Orgs.). Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados,1999.

CIVILETTI, Maria Vitória Pardal. **O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 76, p. 31-40, fev., 1991.

CORSINO, P. (org.). **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. Campinas: Autores Associados, 2009.

CRUZEIRO DO SUL. Prefeitura Municipal. **Decreto n.133**, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre medidas temporárias a serem adotadas, no âmbito da prefeitura municipal de Cruzeiro do Sul, para enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente da doença COVID-19, causada pelo coronavírus SARS-COV-2. Cruzeiro do Sul: Gabinete do Prefeito, 2020.

Disponível

em:

https://www.cruzeirodosul.ac.gov.br/uploads/norma/25716/Decreto_n_133_2020.pdf.

Acesso em: 15 jun. 2021.

CUNHA, Souza Rangel Vieira da. **Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

DE OLIVEIRA COSTA, Giane Lucélia; DA SILVA BEZERRA, Maria Irinilda. **Assistência à infância: história de uma educação moralizante e higienista**. Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 27, n. 3, p. 24-39, out. 2019. ISSN 1982-9949. Disponível em: Assistência à infância: história de uma educação moralizante e higienista | Reflexão e Ação (unisc.br) Acesso em: 10.09.2022.

DIDONET, V. **A LDB e a política de educação infantil**. In: MACHADO, M. L. A. (org.). Educação Infantil em tempos de LDB. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Departamento de Pesquisas Educacionais, 2000. p.13-24.

DIMITROVICH, Ludmila. **Políticas Públicas para a Educação Infantil: um estudo sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na Rede Municipal de Ensino de Londrina – PR**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, UEL, Londrina, 2019.

FRANCO, M. A. do R. S. **Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito**. Estudos Pedagógicos, 97, 534-551, 2016.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito**. Rev. Bras. Estud. Pedagog., Brasília, v. 97, n. 247, p.

534-551,

Dec.

2016.

Disponível

em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812016000300534&lng=en&nrm=is)

[66812016000300534&lng=en&nrm=is](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812016000300534&lng=en&nrm=is). Acesso em: 13. Janeiro. 2023.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n3/1517-9702-ep-41-3-0601.pdf>. Acesso em: 13 janeiro/2023.

FOCHI, Paulo Sergio. **Criança, currículo e Campos de Experiência: notas reflexivas, Conjectura: Filos**. Educ., Caxias do Sul, 52 – 72, v. 25, Dossiê, 2020.

FOCHI, Paulo Sergio. Escolarização precoce afeta a imaginação. Revista Educação: Paulo de Camargo; Edição 291/Jan. 2023. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2023/01/31/escolarizacao-precoce-paulo-fochi/>. Acesso em:

10.02.2023.

GANDINI, Lella. Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal. In: EDWARDS, Carolyn;

GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Régio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda.,1990.

GIL, Antônio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUIMARÃES, Célia Maria. **A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola**. Revista Linhas. Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 80-142, set./dez. 2017.

HADDAD, Lenira. **Políticas integradas de educação infantil: desafios, armadilhas e possibilidades**. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 129, p. 519-546, set. dez. 2006.

HOYUELOS, Alfredo. **La estética em el pensamiento y obra pedagógica de Lóris Malaguzzi**. Barcelona: Octaedro – Rosa Sensat, 2006.

HUBERMAN, M. **O Ciclo de vida profissional dos professores**. In: Nóvoa, A (org). Vidas de professores. 2. Ed. Portugal: Porto Alegre, 1992.

KISHIMOTO, Tizuko M. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil**. In: Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – perspectivas atuais. Belo Horizonte, nov.

2010. Disponível em: [Brinquedos e brincadeiras_TIZUKO MORCHIDA \(mec.gov.br\)](https://brinquedos.e.brincadeiras.tizuko.morchida@mec.gov.br). Acesso em: 03 jan 2022.

KRAMER, Sônia. **Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças**. In: Cadernos de Pesquisa. Revista Quadrimestral – julho 2002, nº 116. São Paulo: FCC, 2002, p. 41-59.

KRAMER, Sônia (Org.). **Profissionais da educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2006.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MACHADO, José Barbosa. **Dicionário dos primeiros livros impressos em Língua Portuguesa**. Braga: Createspace, 2015.

MALAGUZZI, Loris. **História, ideias e filosofia básica.** In: EDWARDS, C; GANDINI, L e FORMAN, G. As cem linguagens da criança. Porto Alegre: Artmed, p. 59 -104, 1999.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **A Roda dos Expostos e a Criança Abandonada no Brasil Colonial: 1726-1950.** In: FREITAS, M. (org.). História Social da Infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2006.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **Amas de Leite Mercenárias e Crianças Expostas no Brasil.** In: Olhares sobre a Criança no Brasil. RIZINNI, Irene (org.). Rio de Janeiro: Petrobrás BR: Ministério da Cultura: USU Ed. Universitária, 1999.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política/** Humberto Maturana: Trad. J. F. Campos fortes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998. 98p.
MERISSE. A. **Origens das instituições de atendimento à criança:** o caso das creches. In MERISSE. A et al. Lugares da Infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato. São Paulo. Arte e Ciência, 1997.

MOREIRA, JAS. e LARA, AMB. **Políticas públicas para a educação infantil no Brasil (1990- 2001)** [online]. Maringá: Eduem, 2012. 246 p. ISBN 978-85-7628-585-4. Available from SciELO Books.

MORIN, E. **II método. Ordine, disordine, organizzazione.** Milán: Feltrinelli.1987.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo.** Porto Alegre: Sulina, 3ª ed., 2007.

MOROZ. M.;Rubano, D.R. **Subjetividade:** A interpretação do behaviorismo radical. In:Psicologia da Educação, 20, p. 119-135, 2005.

NORONHA, Daisy Pires; FERREIRA, Sueli Mara S. P. Revisões de literatura. In: CAMPELLO, Bernadete Santos; CONDÓN, Beatriz Valadares; KREMER, Jeannette Marguerite (orgs.) **Fontes de informação para pesquisadores e profissionais.** Belo Horizonte: UFMG, 2000.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação.** 2 ed. Portugal: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Vera Barros de (org). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, M K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento** – um processo sócio-histórico. São Paulo: Editora Scipione, 1991.

OLIVEIRA, Zilma Ramos (org.). **Educação infantil: Muitos olhares.** - 9. ed.- São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA, Zilma Ramos [et al.] **O trabalho do professor na educação infantil.** 3. Ed.- São Paulo: Biruta, 2019.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Jogo de papéis: um olhar para as brincadeiras infantis.** São Paulo: Cortez, 2011.

PASQUALI, Carolina. **Dá para ser protagonista só de vez em quando?** In: LOVATO, Antonio; YIRULA, Carolina Prestes; FRANZIM, Raquel (Orgs.). *Protagonismo a potência de ação da comunidade escolar.* 1ª edição. São Paulo: Ashoka/Alana, 2017. p. 52-57.

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional.** Araraquara, v. 24, n. 2, p. 425-447, maio/ago., 2020.

PETRAS, J. F. **Os fundamentos do neoliberalismo.** In: OURIQUES, N. D.; RAMPINELLI, W. J. (Org.). *No Fio da Navalha: críticas das reformas neoliberais de FHC.* São Paulo: Xamã, 1997. p.15-38.

PIAGET, J. **Psicologia e pedagogia.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. **A Função Semiótica ou Simbólica.** I: _____ A Psicologia da criança. 3 ed. Rio de Janeiro: Difel, 2007.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

PIAGET, Jean. **Segunda parte: O Jogo.** In: **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho – imagem e representação.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1978.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. (Coord.). **O Coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições.** (Relatório de pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita). São Paulo: FVC, 2011.

PRIORE, Mary. Del. **História das mulheres no Brasil.** Carla Bassanezi (coord. de textos). 7. ed. São Paulo : Contexto, 2004.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender.** São Paulo: Paz e Terra, 2012.

RIZZINI, Irene. **O Século Perdido: Raízes Históricas das Políticas Públicas para a Infância no Brasil.** 2 ed. rev. São Paulo: Cortez, 2008.

RIZZINI, Irene. RIZZINI, Irma. **A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente.** Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

RUIZ, João Álvaro. **Metodologia Científica: guia para eficiência nos estudos.** São Paulo: Atlas, 2017.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Infância (in) visível**. Araraquara: Junqueira & Morin, 2007.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas**. 3.ed.rev. Campinas: Autores Associados, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TONUCCI, Francesco. **Frato – 40 anos com olhos de criança**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

VASCONCELOS, Queila Almeida. **O protagonismo das crianças como processo de aprendizagem, situado e contínuo, dos sujeitos na Escola de educação Infantil: princípios, abordagem e sustentação**. (Tese de doutorado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2021.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas, SP: Papirus, p. 13-21, 2008.

VIEIRA, L. M. F. **Obrigatoriedade escolar na educação infantil**. Revista Retratos da Escola, 5(9), 2011.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

VYGOTSKY, Levi. **A formação Social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WALLON, Henry. **A evolução psicológica da criança**. São Martins Fontes, 1975.

WINNICOTT, Donald Woods. **O Brincar e a Realidade**. Rio de Janeiro: Imago. 1975.

APÊNDICE A - ENTREVISTA – COORDENADORAS PEDAGÓGICAS DA
EDUCAÇÃO INFANTIL



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HUMANIDADES E
LINGUAGENS**

Mestranda: Solange Albuquerque de Souza

Orientadora: Profa. Dra. Maria Dolores Soares Pinto

ENTREVISTA – COORDENADORAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

1. Participou de cursos referentes a BNCC/2017 da educação infantil nos últimos anos?

() Sim. () Não.

2. Qual instituição você realizou os cursos citados na questão anterior?

(A) SEMEC - Secretaria Municipal de Educação

(B) UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (C)

Outras instituições. Qual? _____.

3. Considera que, os estudos realizados durante os cursos que você participou sobre a BNCC da educação infantil, foram suficientes para compreender a organização estrutural e a proposta de trabalho pedagógico contida nesse documento?

() Sim.

() Não.

4. A escola que você coordena já está trabalhando com vista a implementar as determinações da BNCC? () Sim. () Não. Considerando a efetivação da BNCC, qual têm sido a repercussão na prática pedagógica dos professores?

5. Qual tem sido a postura dos professores diante a tarefa de implementação da BNCC? Apresentam resistência? () Sim. () Não.

6. Quais inquietações são mais perceptíveis?

7. O que tem sido realizado para favorecer uma implementação mais tranquila?

8. A BNCC apresenta o seguinte conceito de criança: sujeito histórico e 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. O seu conceito de criança compartilha com essa concepção? Justifique.

() Sim, totalmente. () Sim, mas com ressalvas. () Não compartilho.

9. A BNCC compreende a educação infantil como a “primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social”. O seu conceito de educação infantil compartilha com essa concepção? Justifique.

() Sim, totalmente. () Sim, mas com ressalvas. () Não compartilho.

10. Existe diferença entre os conceitos da BNCC e os seus sobre educação infantil e criança? De que forma isso interfere em sua prática docente?

10. A BNCC enfatiza a importância de desenvolver uma metodologia que contemple os seis direitos de desenvolvimento e aprendizagem, que são eles: BRINCAR; CONHECER-SE; PARTICIPAR; EXPLORAR; EXPRESSAR; CONVIVER. O que isso representa para a educação infantil?

11. Em quais momentos dentro da rotina escolar você considera que as ações do BRINCAR; CONHECER-SE; PARTICIPAR; EXPLORAR; EXPRESSAR-SE e CONVIVER estão sendo contempladas?

12. Você considera que os direitos de desenvolvimento e aprendizagem são habilidades que as crianças precisam desenvolver ou são habilidades que elas já dominam? Justifique sua resposta.

13. Antes da BNCC, a estrutura pedagógica da educação infantil se dava conforme as orientações dos RCNEI – Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil, que estrutura o trabalho pedagógico por eixos de conhecimento a saber: Artes visuais; Matemática; Movimento; Música; Linguagem oral e escrita e Natureza e sociedade. A BNCC apresenta a estrutura do currículo organizado a partir de campos de experiência, a saber: Eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas;

Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações. Na sua opinião, existe diferença entre as duas propostas? () Sim. () Não. Qual a mudança você considera causar maior impacto na rotina?

14. Quais os principais desafios que você identifica para que a implementação da BNCC aconteça de fato no âmbito escolar?

APÊNDICE B - ENTREVISTA - PROFESSORAS REGENTES EM TURMAS DE CRIANÇAS PEQUENAS (5 ANOS A 5 ANOS E 11 MESES)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HUMANIDADES E
LINGUAGENS**

Mestranda: Solange Albuquerque de Souza

Orientadora: Profa. Dra. Maria Dolores Soares Pinto

Entrevista - Professoras regentes em turmas de crianças pequenas (5 anos a 5 anos e 11 meses)

1. Participou de cursos referentes a BNCC da educação infantil nos últimos anos?
() Sim. () Não.
2. Qual instituição você realizou os cursos citados na questão anterior?
(A) SEMEC - Secretaria Municipal de Educação
(B) UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (C)
Outras instituições. Qual? _____.
3. Considera que, os estudos realizados durante os cursos que você participou sobre a BNCC da educação infantil, foram suficientes para compreender sua organização estrutural e a proposta de trabalho pedagógico contida nesse documento? Justifique.
() Sim. () Não.
4. A escola onde você trabalha já está trabalhando com vista a implementar as determinações da BNCC? () Sim. () Não. Quais as determinações da BNCC (2018) foram efetivadas em sua prática docente?
5. Você considera que os estudos realizados durante os cursos que você participou sobre a BNCC – EI (2018) foram suficientes para compreender a organização estrutural e a proposta de trabalho pedagógico contida nesse documento?

6. A BNCC apresenta o seguinte conceito de criança: sujeito histórico e 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. O seu conceito de criança compartilha com essa concepção? Justifique.

Sim, totalmente. Sim, mas com ressalvas. Não compartilho.

7. A BNCC compreende a educação infantil como a “primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social”. O seu conceito de educação infantil compartilha com essa concepção? Justifique.

Sim, totalmente. Sim, mas com ressalvas. Não compartilho.

8. Existe diferença entre os conceitos da BNCC e os seus sobre educação infantil e criança? De que forma isso interfere em sua prática docente?

9. A BNCC enfatiza a importância de se desenvolver uma metodologia que contemple os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, que são eles: BRINCAR; CONHECER-SE; PARTICIPAR; EXPLORAR; EXPRESSAR; CONVIVER. O que isso representa? Como contribui na formação da criança?

10. Você considera que os direitos de aprendizagem e desenvolvimento são habilidades que as crianças precisam desenvolver ou são habilidades que elas já dominam? Justifique sua resposta.

11. Qual o lugar do BRINCAR, dentro da rotina escolar adotada pela escola em que você trabalha? Quanto tempo essa atividade tem dentro da rotina diária? E como está organizado?

12. Como você compreende os processos de desenvolvimento e aprendizagem vivenciados pelas crianças? Existe diferença entre aprender e se desenvolver? Quais os teóricos você utiliza para ancorar sua prática docente no que tange a essa temática?

13. Antes da BNCC, a estrutura pedagógica da educação infantil se dava conforme as orientações dos RCNEI – Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil, que estrutura o trabalho pedagógico por eixos de conhecimento a saber: Artes visuais; Matemática; Movimento; Música; Linguagem oral e escrita e Natureza e sociedade. A BNCC apresenta a estrutura do currículo organizado a partir de campos de experiência, a saber: Eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaço, tempo, quantidades, relações e

transformações. Na sua opinião, existe diferença entre as duas propostas? () Sim. () Não. Qual a mudança você considera causar maior impacto na rotina?

14. Analise as ações abaixo e enumere-as, de acordo com o que você considera mais importante no trabalho pedagógico ser realizado com as crianças das turmas de 5 anos a 5 anos e 11 meses, educação infantil:

() escrever () brincar () conhecer-se () escrever seu nome

() conviver () explorar () interagir () expressar () ler

() reconhecer letras e números () participar () reconhecer seu nome.

15. Quais os principais desafios que você identifica para que a implementação da BNCC aconteça de fato no âmbito escolar?

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO (PERFIL) – COORDENADOR PEDAGÓGICO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HUMANIDADES
E

LINGUAGENS

Mestranda: Solange Albuquerque de Souza**Orientadora:** Profa. Dra. Maria Dolores Soares Pinto**QUESTIONÁRIO (PERFIL) – COORDENADOR PEDAGÓGICO**

1. Sexo:
- (A) Masculino
 - (B) Feminino
 - (C) 30 a 50 anos
 - (D) 50 anos ou mais
2. Idade:
- (A) Até 20 anos
 - (B) 25 a 30 anos
3. Nível de escolaridade o qual foi exigido para o exercício de sua função.
- (A) Ensino Médio – outros cursos
 - (B) Ensino Médio – Magistério
 - (C) Ensino Superior – Pedagogia
 - (D) Ensino Superior – outros cursos: _____
4. Há quantos anos fez o curso assinalado na questão 3?
- (A) Há 2 anos ou menos.
 - (B) De 3 a 10 anos
 - (C) De 10 a 20 anos
 - (D) Há mais de 20 anos
5. Tipo de instituição que você realizou o curso superior.
- (A) Pública federal
 - (B) Pública estadual
 - (C) Privada
 - (D) Não se aplica

6. Modalidade que você realizou o curso superior.

- (A) Presencial
- (B) Semi- presencial
- (C) A distância
- (D) Não se aplica

7. Possui pós graduação do tipo:

- (A) Especialização (Lato sensu)
- (B) Mestrado (stricto sensu)
- (C) Não fiz ou ainda não completei curso de pós graduação.

8. Indique qual a área de conhecimento do curso de pós graduação que você possui.

- (A) Educação enfatizando gestão escolar.
- (B) Educação enfatizando Educação Infantil.
- (C) Educação enfatizando outros aspectos pedagógicos da educação.
- (D) Outras áreas que não seja a educação: _____

9) Quanto a formação continuada, indique a temática que você costuma fazer. (Indique mais de um, se for o caso)

- (A) Assuntos pedagógicos voltados a prática docente da educação infantil.
- (B) Assuntos teóricos sobre aprendizagem e desenvolvimento infantil.
- (C) Não costumo realizar formação continuada.
- (D) outros: _____

10) Tempo de exercício na profissão docente

- (A) Há menos de 1 ano
- (B) De 1 a 5 anos
- (C) De 5 a 10 anos
- (D) Há mais de 20 anos

11) Em qual etapa de ensino você trabalhou enquanto docente.

- (A) Educação Infantil
- (B) Ensino Fundamental I
- (C) Ensino Fundamental II
- (D) Ensino médio

12) Tempo de exercício em coordenação pedagógica.

- (A) Há menos de 1 ano
- (B) De 1 a 5 anos
- (C) De 5 a 10 anos

(D) Há mais de 20 anos

13) Carga horária semanal trabalhada.

(A) 20 horas aula

(B) 25 horas aula

(C) 30 horas aula

(D) 40 horas aula

14) Qual é a sua situação trabalhista?

(A) Efetivo

(B) Contrato temporário

(C) Outros: _____

APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO (PERFIL) – PROFESSOR REGENTE EDUCAÇÃO INFANTIL



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HUMANIDADES E LINGUAGENS

Mestranda: Solange Albuquerque de Souza

Orientadora: Profa. Dra. Maria Dolores Soares Pinto

QUESTIONÁRIO (PERFIL) – PROFESSOR REGENTE EDUCAÇÃO INFANTIL

1. Sexo:

(A) Masculino

(B) Feminino

(C) 30 a 50 anos

(D) 50 anos ou mais

2. Idade:

(A) Até 20 anos

(B) 25 a 30 anos

3. Nível de escolaridade o qual foi exigido para o exercício de sua função.

(A) Ensino Médio – outros cursos

(B) Ensino Médio – Magistério

(C) Ensino Superior – Pedagogia

(D) Ensino Superior – outros cursos: _____

4. Há quantos anos fez o curso assinalado na questão 3?

(A) Há 2 anos ou menos.

(B) De 3 a 10 anos

(C) De 10 a 20 anos

(D) Há mais de 20 anos

5. Tipo de instituição que você realizou o curso superior.

- (A) Pública federal
- (B) Pública estadual
- (C) Privada
- (D) Não se aplica

6. Modalidade que você realizou o curso superior.

- (A) Presencial
- (B) Semi- presencial
- (C) A distância
- (D) Não se aplica

7. Possui pós graduação do tipo:

- (A) Especialização (Lato sensu)
- (B) Mestrado (stricto sensu)
- (C) Não fiz ou ainda não completei curso de pós graduação.

8. Indique qual a área de conhecimento do curso de pós graduação que você possui.

- (A) Educação enfatizando gestão escolar.
- (B) Educação enfatizando Educação Infantil.
- (C) Educação enfatizando outros aspectos pedagógicos da educação.
- (D) Outras áreas que não seja a educação: _____

9) Quanto a formação continuada, indique a temática que você costuma fazer. (Indique mais de um, se for o caso)

- (A) Assuntos pedagógicos voltados a prática docente da educação infantil.
- (B) Assuntos teóricos sobre aprendizagem e desenvolvimento infantil.
- (C) Não costumo realizar formação continuada.
- (D) outros: _____

10) Tempo de exercício na profissão docente

- (A) Há menos de 1 ano
- (B) De 1 a 5 anos

- (C) De 5 a 10 anos
- (D) Há mais de 20 anos

11) Em qual modalidade de ensino você possui mais anos de experiência enquanto docente.

- (A) Educação Infantil
- (B) Ensino Fundamental I
- (C) Ensino Fundamental II
- (D) Ensino médio

12) Tempo de exercício docente na educação infantil.

- (A) Há menos de 1 ano
- (B) De 1 a 5 anos
- (C) De 5 a 10 anos
- (D) Há mais de 20 anos

13) Carga horária semanal trabalhada.

- (A) 20 horas aula
- (B) 25 horas aula
- (C) 30 horas aula
- (D) 40 horas aula

14) Qual é a sua situação trabalhista?

- (A) Efetivo
- (B) Contrato temporário
- (C) Outros: _____