



**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

ELESSANDRA REIS BATISTA

**A EDUCAÇÃO INFANTIL E OS DESAFIOS DO SEU DESENVOLVIMENTO:
UM ESTUDO JUNTO A COORDENADORES PEDAGÓGICOS E PROFESSORES
NO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO - RO**

**PORTO VELHO
2019**

ELESSANDRA REIS BATISTA

**EDUCAÇÃO INFANTIL E OS DESAFIOS DO SEU DESENVOLVIMENTO:
UM ESTUDO JUNTO A COORDENADORES PEDAGÓGICOS E PROFESSORES
NO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO - RO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Mestrado Acadêmico em Educação, da Universidade Federal de Rondônia, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação Docente

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosângela de Fátima Cavalcante França

**PORTO VELHO
2019**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Fundação Universidade Federal de Rondônia
Gerada automaticamente mediante informações fornecidas pelo(a) autor(a)

B333e Batista, Elessandra Reis.

A educação infantil e os desafios do seu desenvolvimento : um estudo junto a coordenadores pedagógicos e professores no município de Porto Velho RO / Elessandra Reis Batista. -- Porto Velho, RO, 2020.

102 f. : il.

Orientador(a): Prof.^a Dra. Rosângela de Fátima Cavalcante França

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Fundação Universidade Federal de Rondônia

1.Educação. 2.Educação infantil. 3.Proposta de educação infantil.
4.Prática pedagógica. I. França, Rosângela de Fátima Cavalcante. II. Título.

CDU 37.012(811.1)

Bibliotecário(a) Rejane Sales de Lima Paula

CRB 11/903



ELESSANDRA REIS BATISTA

A EDUCAÇÃO INFANTIL E OS DESAFIOS DO SEU DESENVOLVIMENTO:
um estudo junto a coordenadores pedagógicos e professores no município de
Porto Velho - RO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Mestrado Acadêmico em Educação, vinculado ao Núcleo de Ciências Humanas, da Universidade Federal de Rondônia, na linha de pesquisa de Formação Docente como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Banca Examinadora

Data da aprovação: 09 / 12 / 2019

Prof.ª Dr.ª Rosângela de Fátima Cavalcante França
(Orientadora/Presidente - PPGE/UNIR)

Prof.ª Dr.ª Eulina Maria Leite Nogueira
(Membro Externo – UFAM)

Prof. Dr. Célio José Borges
(Membro Interno – PPGE/UNIR)

Prof. Dr. Rafael Fonseca de Castro
(Membro suplente – PPGE/UNIR)



*Dedico este trabalho aos meus pais,
Noé e Didima (in memoriam),
que nunca mediram esforços para me
ensinar o valor daquilo que o dinheiro
não pode comprar.
Sou eternamente grata pelos abraços,
incentivo, apoio, carinho, amor e respeito.*

A vocês, mais uma conquista!

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me fez chegar até aqui, abrindo grandes portas e colocando pessoas certas em meu caminho.

Aos meus pais, Noé Delgado e Didima Reis (*in memoriam*), que sempre foram meus maiores apoiadores, incentivadores e acolhedores. A vocês, minha eterna gratidão por todos os momentos maravilhosos vividos. Se há pais mais especiais que os meus, eu desconheço.

Ao meu amado filho, José Henrique. Agradecer é pouco diante dos momentos de privações que o fiz passar... Mas tudo foi por nós.

Aos meus queridos irmãos, Cleuto, Cleusa, Cristiane, Cleudson, Catiane e a minha irmã do coração, Lucilene Lemos, que sempre estiveram ao meu lado, com palavras de força e superação.

As minhas sobrinhas-filhas: Bruna, Ana Júlia, Juliana, Ana Paula e Isabela, por me incentivarem e apoiarem neste processo de formação. Logo serão elas.

Aos meus amigos servidores da Escola Municipal São Francisco de Assis, em especial a Gracélia, Vanessa, Rafaele, Raiane, Tatyane, Delcy e Francisco dos Prazeres, que me confortaram com palavras de ânimo, orações, abraços e boas risadas.

A minha querida gestora, Lindamar Barbosa Lacerda. A você dedico meus mais nobres agradecimentos. Nenhuma palavra poderá expressar o quão grata sou por me estender a mão quando mais precisei e por me ajudar a chegar até aqui.

À turma 2017 do Mestrado em Educação, que me acolheu com tanto carinho, e aos professores, por suas valorosas contribuições.

Aos sujeitos participantes da pesquisa, pelas acolhidas e informações prestadas.

Aos membros da banca, por aceitarem o convite para a avaliação e pelas contribuições a este trabalho.

A todos que, neste percurso, de alguma forma contribuíram para a realização desta pesquisa.

Minha sincera gratidão!

AGRADECIMENTO ESPECIAL

A minha querida orientadora, Prof.^a Dr.^a Rosângela França, que é um ser humano cheio de luz, acolhedora e parceira. Muito obrigada por estar ao meu lado, com paciência, carinho e dedicação, como em tudo o que a senhora faz!

Suas contribuições serviram não somente para minha formação acadêmica, mas para meu crescimento pessoal e profissional.

Admiro sua garra, força e nível de responsabilidade com seus afazeres, mostrando que tudo é possível quando se tem força de vontade e comprometimento.

Professora Rosângela, à senhora fica minha eterna gratidão.

Muito Obrigada!

BATISTA, Elessandra Reis. **Educação infantil e os desafios do seu desenvolvimento: um estudo junto a coordenadores pedagógicos e professores no município de Porto Velho-RO**. 2019. 102 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação. Departamento de Ciências da Educação. Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho, 2019.

RESUMO

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem por objetivo promover o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade. Atualmente, no Brasil, o atendimento escolar a essa faixa etária perpassa por mudanças significativas, o que requer adaptações nas propostas pedagógicas, práticas docentes e rotinas escolares. Para a efetivação do paradigma da criança como um sujeito histórico e de direitos, é necessário fornecer condições para que as escolas, através do trabalho pedagógico, possibilitem o desenvolvimento da criança em sua integralidade, por meio de práticas inclusivas, em um ambiente propício para a aprendizagem, estabelecendo uma relação positiva entre os pares que compõem o processo educativo. Desse modo, surge a necessidade de mudanças, em função das especificidades da população da faixa etária de zero a cinco anos, com vistas ao cumprimento de uma educação que promova a redução das desigualdades sociais e o desenvolvimento pleno dos educandos. Diante dessa problemática, a questão que norteou este estudo foi: como os docentes e coordenadores que atuam em escolas de Educação Infantil, em Porto Velho-RO, percebem os desafios para desenvolver seu trabalho nessa área? Em consonância com este questionamento, o objetivo geral foi: analisar como os docentes e coordenadores que atuam em escolas de Educação Infantil, em Porto Velho-RO, percebem os desafios do desenvolvimento de seu trabalho nessa área. O estudo trata-se de uma pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa, compreendendo as fases bibliográfica e empírica, realizadas no período de 2018 a 2019. Para o levantamento de dados, foram utilizados como instrumentos dois questionários, sendo um para o levantamento do perfil pessoal e profissional e outro com questões abertas referentes à pesquisa. Participaram como sujeitos da investigação quinze professoras e cinco coordenadoras pedagógicas da rede municipal de ensino de Porto Velho-RO, que atuam na Educação Infantil. Os resultados revelam que docentes e coordenadores percebem como desafios no desenvolvimento de seu trabalho: a ausência de formação continuada alinhadas às novas políticas educacionais; falta dos pais no apoio à educação escolar; recursos financeiros escassos; escolas com estruturas físicas inadequadas. Conclui-se que, para se propor mudanças que revertam o quadro apresentado sobre a Educação Infantil em Porto Velho, há necessidade de: investimentos que favoreçam a formação continuada voltada às mudanças curriculares, em consonância com os documentos legais que norteiam essa etapa da Educação Básica; práticas que favoreçam a integração escola-família; ampliação de verbas para a melhoria da infraestrutura das escolas; contratação de servidores de apoio, de forma que todos assumam seu papel e compromisso social.

Palavras-chave: Educação. Educação infantil. Proposta de educação infantil. Prática pedagógica.

Early childhood education and the challenges of its development: a study with pedagogical coordinators and teachers in Porto Velho-RO. 2019. 102 f. Dissertation (Academic Master in Education) - *Stricto Sensu* Graduate Program in Education. Department of Educational Sciences. Federal University of Rondônia (UNIR), Porto Velho, 2019.

ABSTRACT

Early childhood education, the first stage of basic education, aims to promote the integral development of children from zero to five years old. Currently, in Brazil, the school attendance to this age group goes through significant changes, which requires adaptations in the pedagogical proposals, teaching practices and school routines. For the realization of the child paradigm as a historical and rights subject, it is necessary to provide conditions under which schools through pedagogical work, can enable the development of children in their entirety, through inclusive practices, conducive environment for learning, establishing a positive relationship between the pairs that make up the educational process. Thus, the need for changes arises, due to the specificities of the population aged from zero to five years, in view of the fulfillment of an education that promotes the reduction of social inequalities and the full development of the students. Given this problem, the question that guided this study was: how do teachers and coordinators who work in preschools in Porto Velho-RO perceive the challenges in the development of their work in this area? In line with this questioning, the general objective was: to analyze how teachers and coordinators who work in preschools in Porto Velho-RO perceive the challenges in the development of their work in this area. The study is a descriptive research, with a qualitative approach, comprising the bibliographic and empirical phases, carried out from 2018 to 2019. For data collection, we used two questionnaires as instruments, one for the personal and professional profile survey and other with open questions regarding the research. Fifteen teachers and five pedagogical coordinators of the municipal education network of Porto Velho-RO participated in the research. The results reveal that teachers and coordinators perceive as challenges for the development of their work: the absence of continuing education in line with the new educational policies; lack of parents to support school education; scarce financial resources; schools with compromised physical structures. We concluded that, in order to propose changes that revert the framework presented in Early Childhood Education in Porto Velho, it is necessary: investments to foment continuing education, focused on curricular changes, in line with the legal documents that guide this stage of Basic Education; practices that favour the school-family integration; increased funding for improving school infrastructure; hiring support staff, so that everyone assume his/her role and social commitment.

Keywords: Education. Early childhood education. Proposal for early childhood education. Pedagogical practice.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Concepções de infância.....	19
Quadro 2 - Legislação que regulamenta a Educação Infantil no Brasil.....	29
Quadro 3 - Formação das coordenadoras pedagógicas.....	51
Quadro 4 - Formação das professoras.....	54
Quadro 5 - Categoria I e subcategorias (coord. pedagógicas e professoras)	61
Quadro 6 - Categoria II e subcategorias (coord. pedagógicas e professoras)	66
Quadro 7 - Categoria III e subcategorias (coord. pedagógicas e professoras)	70
Quadro 8 - Categoria IV e subcategorias (professoras).....	73
Quadro 9 - Categoria V e subcategorias (coord. pedagógicas e professoras)	77

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** - Representação dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento e os campos de experiências da educação infantil 39
- Figura 2** - Mapa da localização do município de Porto Velho-Rondônia.....58

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Tempo de experiência como docente na Educação Infantil.....	53
Gráfico 2 - Percentual de professoras que possuem/não possuem Pós-Graduação.....	55
Gráfico 3 - Cursos de Pós-Graduação (Especialização) das professoras.....	55

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantitativo de atendimento da Educação Infantil SEMED (2018)	58
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Art.	Artigo
CF	Constituição Federal
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SEMED	Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 APONTAMENTOS HISTÓRICOS E LEGAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	18
2.1 Apontamentos históricos da Educação Infantil.....	18
2.2 Apontamentos legais da Educação Infantil.....	27
3 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO EMPÍRICO.....	42
3.1 Motivação para a realização do estudo.....	42
3.2 Questão problematizadora.....	43
3.3 Questões complementares.....	43
3.4 Objetivos.....	44
3.4.1 Objetivo geral.....	44
3.4.2 Objetivos específicos.....	44
3.5 Aspectos metodológicos da pesquisa.....	45
3.5.1 Tipo de pesquisa e abordagem.....	45
3.5.2 Instrumentos de coleta de dados.....	46
3.5.3 Procedimentos metodológicos.....	47
3.5.4 Caracterização do perfil dos participantes da pesquisa.....	50
3.5.4.1 Perfil das coordenadoras pedagógicas.....	51
3.5.4.2 Perfil das professoras.....	52
3.5.5 Lócus da investigação.....	56
4 DESAFIOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: AS CONCEPÇÕES DAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS E PROFESSORAS QUE ATUAM NESTA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	60
4.1 Tratamento dos dados.....	60
4.2 As vozes das coordenadoras pedagógicas e professoras da Educação Infantil.....	61
4.2.1 Categoria I - Concepção de criança.....	61
4.2.1.1 Subcategoria A - Concepção de criança como um ser em transformação ...	62

4.2.1.2 Subcategoria B - Concepção de criança com potencial para experiências sociais e de aprendizagem.....	64
4.2.2 Categoria II - Currículo da Educação Infantil.....	66
4.2.2.1 Subcategoria A - Documento orientador.....	66
4.2.2.2 Subcategoria B - Conjunto de experiências culturais.....	69
4.2.3 Categoria III - Prática curricular da Educação Infantil.....	70
4.2.3.1 Subcategoria A - Documentos legais relacionados à Educação Infantil.....	71
4.2.4 Categoria IV - Práticas cotidianas da Educação Infantil.....	73
4.2.4.1 Subcategoria A - Aspectos multidimensionais.....	73
4.2.4.2 Subcategoria B - Aspectos relacionados à interação das crianças.....	75
4.2.5 Categoria V - Desafios da prática pedagógica.....	77
4.2.5.1 Subcategoria A - Necessidade de formação.....	77
4.2.5.2 Subcategoria B - Falta de apoio familiar.....	79
4.2.5.3 Subcategoria C - Desafios relacionados à estrutura física, financeira e pedagógica.....	80
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	82
REFERÊNCIAS.....	84
APÊNDICES.....	86
APÊNDICE A - Termo de consentimento.....	87
APÊNDICE B - Questionário aplicado às professoras e coordenadores pedagógicos que atuam na Educação Infantil.....	88
APÊNDICE C - Questionário aplicado aos professores da Educação Infantil.....	90
APÊNDICE D - Questionário aplicado aos coordenadores das escolas de Educação Infantil.....	92
APÊNDICE E - Dados coletados por meio de questionário aplicado às professoras.....	94
APÊNDICE F - Dados coletados por meio de questionário aplicado às coordenadoras pedagógicas.....	99
ANEXOS.....	101
ANEXO 1 - Termo de apresentação.....	102

1 INTRODUÇÃO

A trajetória da Educação Infantil no Brasil iniciou na metade do século XIX, em decorrência do processo de industrialização, que proporcionou a inserção da mulher no mercado de trabalho, trazendo mudanças nas rotinas das famílias e no modo de cuidar e educar as crianças, tarefas delegadas às mulheres, na maioria das vezes.

O processo de luta por um espaço para acolher as crianças enquanto as mães trabalhavam foi marcado por diferenciações em relação ao poder aquisitivo: enquanto para as classes abastadas se procurava desenvolver o educar através de práticas escolares, para as mais pobres a história vinculou-se aos órgãos de assistencialismo, com a ideia do cuidar. Assim, surgiram creches e outros espaços destinados à infância. A partir da década de 1990, deram-se os avanços na legislação brasileira, com vistas a sistematizar as políticas de atendimento infantil.

Em 1959, foi aprovada, pela Assembleia Geral das Nações Unidas, a *Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente*, com garantia especial à proteção do seu desenvolvimento físico, mental e social. No ano de 1988, a Constituição Federal, em seu art. 208, Inciso IV, cita como dever do Estado o atendimento às crianças de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas.

Dois anos depois, foi aprovada a Lei nº 8.069/90, que instituiu o *Estatuto da Criança e do Adolescente*, preconizando o atendimento da creche e da pré-escola como um direito social, desvinculando-se do cunho de assistencialismo. Posteriormente, a Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), incluiu as creches e pré-escolas nos sistemas de ensino. Assim, a Educação Infantil, no Brasil, passou a ter direito assegurado a partir da Constituição Federal de 1988 e da LDB (1996), com a sua inclusão como primeira etapa da Educação Básica:

Art. 29 A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade básica, o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996).

Para que seja efetivado tal direito, torna-se fundamental definir o que se espera da escola em relação ao cumprimento da finalidade da Educação Infantil. Krammer (2006) aponta fatores que devem ser levados em consideração:

Do debate sobre a educação de crianças de 0 a 6 anos, nasceu a necessidade de formular políticas de formação de profissionais e de estabelecer alternativas curriculares para a educação infantil. Diferentes concepções de infância, currículo e atendimento; diversas alternativas práticas, diferentes matizes da educação infantil. (KRAMMER, 2006, p. 802).

Com o processo de reconhecimento legal da Educação Infantil, surgem muitos desafios a serem enfrentados no desenvolvimento das práticas escolares. O que ensinar nessa etapa escolar? Como ensinar? E quanto ao currículo? Para responder a essas indagações, era preciso ter um percurso que direcionasse as instituições e o fazer pedagógico.

Assim, através da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, do Conselho Nacional de Educação, foram fixadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) que, entre outros documentos legais, visam estabelecer normativas indispensáveis, que devem ser asseguradas na prática pedagógica da Educação Infantil, para que ocorra o desenvolvimento da criança em seus mais amplos aspectos.

Segundo o *Dicionário on-line de Português*, operacionalizar é o mesmo que treinar, preparar, deixar pronto para operar. Nesse sentido, considerando-se o contexto escolar, o termo “operacionalizar” nos remete à ideia de profissionais com formação e condições necessárias para alcançar os objetivos propostos pelas instituições de ensino, o que, certamente, inclui práticas adequadas. Para Formosinho (2009), a prática pedagógica assume grande relevância desde a formação inicial e se prolonga no mundo profissional da docência, colaborando com a superação dos desafios educacionais.

Muitos são os estudos voltados à temática da Educação Infantil. Pesquisadores nos trazem dados referentes às perspectivas históricas (KUHLMANN JR., 2015; ARIÈS, 2017), políticas (KRAMMER, 2006; ANDRADE, 2010), tendências curriculares (ANTUNES, 2006; PACHECO, 2001; KRAMMER, 1998; APPLE, 2008) entre outras, possibilitando estudos posteriores.

Partindo da caracterização apresentada, a questão problematizadora que norteou este estudo foi: como os docentes e coordenadores que atuam em escolas

de Educação Infantil, em Porto Velho-RO, percebem os desafios para desenvolver seu trabalho nessa área? A partir desta questão principal, decorreram outras complementares: (1) Qual a visão de criança na concepção dos professores e coordenadores de Educação Infantil? (2) Como os professores e coordenadores definem o currículo da Educação Infantil? (3) Quais os documentos que orientam a proposta curricular desenvolvida pelos professores? (4) No sentido de desenvolver as crianças em sua integralidade, quais aspectos são trabalhados nas práticas cotidianas dos professores? (5) Quais os desafios enfrentados pelos professores, em sua prática pedagógica, quanto à materialização dos princípios fundamentais apresentados nas Diretrizes Curriculares e na Base Nacional Comum Curricular?

Para a efetivação deste estudo, realizamos uma pesquisa do tipo descritiva (GIL, 2002), com abordagem qualitativa, com a análise de dados não-mensuráveis, priorizando o olhar do sujeito sob o objeto de estudo (BOGDAN; BIKLEN, 1994). A pesquisa possui duas fases: bibliográfica e empírica. Quanto à análise aos dados, utilizamos a análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Os sujeitos deste estudo foram cinco coordenadoras pedagógicas e 15 professoras atuantes em cinco escolas de Educação Infantil do município de Porto Velho-RO.

Esta Dissertação está organizada em cinco seções, apresentadas na seguinte estrutura:

Seção 1 - composta por esta breve introdução;

Seção 2 - apresenta o referencial teórico que trata das diferentes definições de infância, de Educação Infantil e seus aportes legais no Brasil, a partir de conceitos apresentados por autores que discutem essa temática;

Seção 3 - expõe os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa, partindo-se da questão problematizadora e das complementares, seguidas da abordagem, instrumentos, caracterização dos sujeitos e *lôcus* da pesquisa;

Seção 4 - traz a análise dos dados, apoiada no referencial teórico do estudo.

Seção 5 - apresenta nossas considerações finais acerca da pesquisa desenvolvida.

Por fim, este estudo se justifica pela necessidade de suscitar possíveis reflexões e debates acerca dos desafios que permeiam o desenvolvimento da prática pedagógica dos professores e coordenadores pedagógicos da educação infantil e, assim, contribuir com a melhoria do atendimento à primeira etapa da educação escolar.

2 APONTAMENTOS HISTÓRICOS E LEGAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesta seção, apresentamos o referencial teórico que trata das diferentes concepções de infância, de Educação Infantil e suas bases legais no Brasil, a partir de reflexões e conceitos apresentados por autores que discutem essas temáticas. Partindo das concepções históricas apresentadas, embasaremos os pontos essenciais até o debate no contexto atual.

2.1 Apontamentos históricos da Educação Infantil

Os apontamentos teóricos nos remetem a distintas épocas e costumes vivenciados pela sociedade ao longo da história, o que acarreta possíveis mudanças quanto aos paradigmas de concepção de infância e sua importância no mundo social. Philippe Ariès (2017), por volta do século XIII, apresentou três tipos de crianças que se aproximariam do sentimento moderno de infância (os anjos, o menino Jesus ou Nossa Senhora menina e a criança nua), apontando os desdobramentos das mudanças históricas e a evolução das relações infantis na família e na sociedade. Ariès (2017) identificou, até o final do século XVII, uma possível ausência de sentimento da infância; segundo o autor, denota-se que os pesquisadores e artistas da época não manifestavam interesse em registrar fatos voltados para tal estágio da vida, negando-lhes a devida representatividade na história.

Moysés Kuhlmann Jr. (2015) ressalta a relevância dos estudos realizados no passado, a fim de suscitar reflexões sobre a história da infância a partir de um levantamento bibliográfico desses estudos. Corroborando esse pensamento, Mary Del Priore (2008) enfatiza que pensar em questões do contexto histórico de crianças tornou-se preocupação geral entre os estudiosos. Diversas informações são procedentes de pesquisas historiográficas internacionais, em que se obtiveram dados relevantes para possíveis reflexões e percepções em torno da história da infância, desde os primórdios até a atualidade, o que nos traz embasamento teórico para discorrer sobre o problema da pesquisa.

Os aspectos históricos da infância e da Educação Infantil são elementos essenciais para compreendermos todo o processo que legitimou tal modalidade de ensino no Brasil, até o contexto atual. Segundo Kuhlmann Jr. (2015), a história,

embora tratando do passado, do que já aconteceu, é dinâmica e exige a ampla pesquisa e a crítica das fontes, além de nos proporcionar informações relevantes para uma possível análise dos fatos descritos, com maior profundidade e legitimidade.

A história da infância foi pautada por períodos divergentes, marcados por comportamentos, conceitos e visões que se transformaram com o decorrer dos anos. O historiador Ariès (2017) explica que um homem do século XVI ou XVII ficaria espantado com as exigências de identidade civil a que nós nos submetemos com naturalidade. Tal afirmativa pressupõe que ocorreram diversas mudanças na sociedade ao longo do tempo, como o modo de pensar, agir, vestir e ver a infância, o que nos possibilita entendê-la como um processo dinâmico, histórico, político e social. Mais do que conceito de infância, os autores enfatizam as perspectivas tradicionais e contemporâneas da família e da sociedade quanto à relevância e seus significados no momento histórico vivenciado.

No Quadro 1, sintetizamos as concepções de infância propostas por Ariès (2017), Priore (2008) e Kuhlmann Jr. (2015).

Quadro 1 - Concepções de infância

AUTORES	CONCEITO
Ariès	[...] A infância era um período de transição, logo ultrapassado, e cuja lembrança também era logo perdida (2017, p. 18).
Priore	O certo é que, na mentalidade coletiva, a infância era, então, um tempo sem maior personalidade, um momento de transição e, por que não dizer, uma esperança (2008, p. 84).
Kuhlmann jr.	[...] A história da educação em geral, precisa levar em conta todo o período da infância, identificada aqui como condição da criança, com limites etários amplos, subdivididos em fases de idade [...] (2015, p. 16)

Fonte: Elaboração da autora

O Quadro 1 nos traz os pensamentos dos autores Áries (2017), Priore (2008) e Kuhlmann Jr. (2015) acerca do processo histórico da concepção de infância.

Ariès (2017) percebe a infância como um período de transição que perdurava por pouco tempo e que não possuía relevância no passado. O autor buscou, nas artes e em pesquisas literárias da era medieval, captar o sentimento de infância que prevalecia naquele momento histórico, do século XIII ao século XVIII e do século XVIII aos dias atuais. Em sua obra, *História social da criança e da família*, o pesquisador relata que, por volta dos séculos XI e XII, as crianças eram retratadas apenas como miniaturas, homens reduzidos, sem apresentar particularidades infantis. Ariès (2017, p. 17) assim descreve:

O tema é a cena do Evangelho em que Jesus pede que se deixe vir a ele as criancinhas, sendo o texto latino claro: *parvuli*. Ora, o miniaturista agrupou em torno de Jesus oito verdadeiros homens, sem nenhuma das características da infância: eles foram simplesmente reproduzidos numa escala menor.

Enquanto crianças, apenas o tamanho as distinguia dos adultos nas representações artísticas. Segundo o autor, a maioria das civilizações arcaicas se recusava a aceitar na arte a configuração da aparência infantil. A partir da arte grega, surgiram as primeiras representações realistas da criança em suas características físicas peculiares e somente por volta do século XIII apareciam, nas artes, figuras de crianças mais voltadas ao sentimento moderno.

Ariès (2017, p. 28) assim relata sobre a descoberta da infância nas artes no século XIII:

A descoberta da infância começou sem dúvidas no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII.

Ainda, segundo Ariès, até por volta do século XII a criança não era representada na arte medieval, fato que não se aliava à falta de competência dos artistas, mas sim à possível ausência do sentimento de infância naquele período da Idade Média. O mais provável era não haver lugar para a infância na sociedade, sendo este apenas um período sem importância, que não era necessário ficar na lembrança.

A infância foi um período com diferentes significações nos diversos contextos históricos. Inúmeras vezes as crianças, a partir dos sete anos de idade, já

participavam da vida adulta, faziam tarefas como seus pais, tornando-se úteis. Nesse período, não havia distinção entre o mundo da infância e o dos adultos. As crianças participavam de situações do contexto da vida adulta e não sofriam interferências alguma, até mesmo os trajes eram parecidos, apenas em tamanhos menores.

Havia altos índices de mortalidade infantil e, ainda, a prática de infanticídio, visto que as crianças eram substituídas por outras, com características mais fortes e utilitárias para a sociedade. As mortes de crianças eram consideradas como eventuais. Ariès (2017, p. 22) relata que “a criança era tão insignificante, tão mal entrada na vida, que não se temia que após a morte ela voltasse para importunar os vivos”.

A partir do século XVII, muitas mudanças ocorreram em relação às formas de cuidados e representações da criança. A igreja, a escola e os órgãos públicos passaram a interferir na vida infantil, principalmente no que se refere ao infanticídio. Quanto às representações, as famílias passaram a possuir retratos de seus filhos ainda crianças, o que não era comum nos séculos passados, e tal costume permanecem até os dias atuais.

As mulheres passaram a ser as cuidadoras exclusivas das crianças. Quando bem pequenas, as crianças eram entregues a amas e parteiras, para que fossem protegidas por elas. A sociedade passou a ter um novo olhar sobre a infância, percebendo-a como um período de ingenuidade e fragilidade do ser humano. A preocupação com a infância fez com que as condições de higiene melhorassem, reduzindo o número de mortes e, conseqüentemente, a mudança quanto aos sentimentos dos pais ao perderem seus filhos, o que passou a ser percebido com mais dor e sofrimento.

Ariès (2017, p. 105) enfatiza que tais mudanças tiveram início ao final da Idade Média e que “o primeiro sentimento da infância - caracterizado pela “paparicação” - surgiu no meio familiar na companhia das criancinhas pequenas”. Para a elite adulta, mimar as crianças era sinônimo de entretenimento, pois elas eram vistas como brinquedos encantadores, fato inaceitável para os moralistas. Esses moralistas percebiam as crianças como “frágeis criaturas de Deus”, sendo essencial preservá-las e discipliná-las. No século XVII, os eclesiásticos e os homens da lei, preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes, transitavam para o campo da moral.

A educação ganhou espaço, porém com a função disciplinadora. Ariès (2017) afirma que a educação surgiu como meio de isolar cada vez mais as crianças durante um período de formação, tanto moral como intelectual, de adestrá-las, graças a uma disciplina mais autoritária e, desse modo, separá-las da sociedade dos adultos.

Nessa perspectiva, comparando a escola da Idade Média com a escola moderna, Ariès (2017) aponta a disciplina como marco diferencial entre ambas. Posteriormente, a escola mudou o seu viés cronológico, em detrimento do aspecto sociocultural, o que apresentou mudanças nas rotinas a partir das condições sociais, surgindo uma escola para a elite e outra para o povo.

Diante desse contexto, percebemos que a infância foi problematizada a partir de um processo histórico, apresentando elementos que privilegiavam o individualismo e, principalmente, o fator socioeconômico como divisores de águas entre as diferentes perspectivas de infância até os dias atuais.

Priore (2008, p. 84) traduz o conceito de infância no período colonial como “um tempo sem maior personalidade, um momento de transição e, por que não dizer, uma esperança”. A concepção descrita por Priore nos remete a ideia de que a infância, assim como descrito por Ariès (2017), era um estágio que perdurava, sem relevância para a sociedade, principalmente diante de um passado marcado pela instabilidade vivenciada nos primeiros séculos de colonização.

Entretanto, a autora também nos remete a uma ideia de esperança, pois, mesmo diante de um processo cruel vivenciado nos séculos passados e, por vezes, atualmente, há esperança de mudanças da realidade infantil.

Para a historiadora, pensar sobre a infância e refletir sobre o seu processo histórico vem sendo uma preocupação entre especialistas e diversos estudiosos:

O estudo das representações ou das práticas infantis é considerado tão importante que a historiografia internacional já acumulou consideráveis informações sobre a criança e o seu passado. Na Europa, por exemplo, há trinta anos, a demografia histórica ajudava a detectar qual a expectativa de vida, qual o papel da criança nas estruturas familiares, quais os números do abandono infantil ou da contracepção (PRIORE, 2008, p. 9).

Quanto às informações historiográficas infantis, o pioneiro foi o historiador francês Philippe Ariès, em 1948. Seus textos traziam informações sobre a criança e

a família, o período de escolarização e sua formação moral e espiritual. Os estudos desse autor muito contribuíram na construção de dados pertinentes à infância.

Priore (2008, p. 84) enfatiza que, de acordo com as historiografias, nos séculos XVI e XVIII, a idade do homem era definida da seguinte forma: (a) a “puerícia”, que tinha a qualidade de ser quente e úmida, durava do nascimento até os 14 anos; (b) a segunda idade, chamada adolescência, cuja qualidade era ser “quente e seca”, perdurava dos 14 aos 25 anos. Segundo a autora, a puerícia dividia-se em três momentos, que estariam condicionados a questões sociais de pais e filhos:

O primeiro ia até o final da amamentação, ou seja, findava por volta dos três ou quatro anos. No segundo, que ia até os sete anos, crianças cresciam à sombra dos pais, acompanhando-os nas tarefas do dia a dia. Daí em diante, as crianças iam trabalhar, desenvolvendo pequenas atividades, ou estudavam a domicílio, com preceptores ou na rede pública, por meio das escolas régias [...] (PRIORE, 2008, p. 84-85).

Tais períodos retratavam as idades do homem, demonstrando que a infância é um processo gradual, envolvendo acontecimentos ocorridos nos diversos momentos referentes às idades em questão, o que auxiliou nos estudos posteriores quanto à infância e seus desdobramentos ao longo da vida.

Priore (2008) relata que, na América Portuguesa, as crianças eram citadas em documentos como “meúdos”, “ingênuos” e “infantes”. As crianças nasciam entre preces, gritos de dor e alegria e logo recebiam os primeiros cuidados.

Por condições adversas, a mortalidade infantil tornou-se um dos maiores problemas para os higienistas da época. As doenças infantis mais comuns eram: mal dos sete dias, tinha, sarna, impingem, sarampo, bexiga, lombrigas. As crianças que sobreviviam a esses males continuavam sendo cuidadas e protegidas por suas cuidadoras.

Ao final do século XIX, as crianças pequenas eram mimadas e tratadas como brinquedos e animais de estimação por viajantes estrangeiros e pessoas mais velhas. Segundo os moralistas da época, os mimos oferecidos pelas mães faziam com que estas colocassem seus filhos a perder. Priore (2008) comenta que, para os moralistas, a boa educação implicava em castigos físicos e nas tradicionais palmadas.

De acordo com Priore (2008), a infância também foi um período descrito como o tempo de brincar e de aprender. Nas escolas jesuíticas, as crianças tinham lazer e desfrutavam de diversas brincadeiras, como o banho de rio, corriam com a argolinha, miniaturas de arco e flecha, piões, papagaios de papel entre outras.

Quanto à formação escolar, havia certa preocupação pedagógica, com a finalidade de possibilitar a criação de seres responsáveis. As cartilhas de alfabetização e ensino religioso eram utilizadas tanto nos espaços públicos como nos ensinamentos em domicílio.

O conceito de infância e seus percursos descritos por Priore (2008) revelam um período marcado por violências físicas, abandono, num espaço adultocêntrico. As chamadas “disciplinas”, tapas, beliscões e “bolos” se revezavam entre mimos e risadas, nesse período dicotômico e até os dias atuais.

Kuhlmann Jr. (2015, p. 16) acrescenta a concepção de infância como uma “condição da criança, com limites etários amplos, subdivididos em fases de idade [...]”. Para o autor, a infância é tida como uma condição do indivíduo, identificada por fases que apresentam peculiaridades e possibilidades de experiências de acordo com a faixa etária:

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre essa fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las como produtoras da história (KUHLMANN JR. 2015, p. 30).

Ver a criança como produtora de sua história é considerá-la um sujeito histórico, capaz de produzir suas experiências em tempos e espaços diferentes. Dessa forma, ela passa a ser reconhecida como um ser completo, quebrando o paradigma de criança como representação de um adulto em miniatura, ressignificando a concepção de infância apresentada nos séculos passados.

O autor nos traz a concepção apresentada pelos dicionários de língua portuguesa, que consideram a infância como “o período de crescimento do ser humano, que vai do nascimento à puberdade”, ou ainda, “etimologicamente, a palavra infância refere-se a limites mais estreitos: oriunda do latim, significa a incapacidade de falar” (KUHLMANN JR., 2015, p. 16).

Segundo Kuhlmann Jr. (2015), Áries cita que, no século XVII, iniciou-se uma mudança quanto ao sentimento de infância. A relação familiar entre pais e filhos passou a ter certa afeição e cumplicidade. Tais mudanças iniciaram-se nas classes mais abastadas e foram também reproduzidas nas camadas mais pobres da sociedade.

Divergindo de Ariès (2017), Kuhlmann Jr. (2015), aponta que, de acordo com estudos realizados, o sentimento de infância sempre esteve presente nos tempos antigos. O autor cita que os historiadores Pierre Riché e Daniele Alexandre Bidon publicaram um livro sobre uma mostra ocorrida na Biblioteca Nacional francesa, em 1994, que apresentava várias obras com pinturas e objetos que retratavam um sentimento de infância muito presente antes do século XVII. Então, os estudos sobre a presença do sentimento de infância não poderiam se ater apenas à iconografia dos livros de artes, como diz Kuhlmann Jr. (2015):

A consulta a dezenas de imagens, quando existem dezenas de milhares, levaria facilmente a conclusões errôneas sobre o lugar da infância na pintura medieval. A multiplicação das pesquisas proporciona o acesso a inúmeras imagens de crianças, de famílias atenciosas, de móveis e roupas para crianças pequenas e da produção de brinquedo (KUHLMANN JR., 2015, p. 22).

Os estudos realizados pelos autores citados apontaram muitas fontes que retratavam a infância na Idade Média, como “os registros paroquiais, as cartas, as literaturas romanescas, os textos jurídicos e médicos, os tratados de educação, as biografias dos santos [...]” (KUHLMANN JR., 2015, p. 22).

Outro aspecto apontado por Kuhlmann Jr. (2015) é que, na obra do autor Michel Rouche, *A Alta Idade Média Ocidental*, havia exemplos de que nos séculos V a IX os pais demonstravam apego aos filhos menores; por outro lado, os rapazinhos e mocinhas viviam constantemente em condições de agressões físicas aplicadas com bastões.

Kuhlmann Jr. (2015) considera haver diferenças entre o desenvolvimento do sentimento de infância das classes altas para as populares. O autor relata que uma pesquisa realizada por Dominique Julia, no final da guerra dos trinta anos, à época das Luzes, demonstrou que a infância popular dos séculos XVII e XVIII foi marcada por condições econômicas precárias, moradias minúsculas com muitos moradores e altos índices de mortalidade de recém-nascidos e crianças. Já a infância burguesa

apresentava certas atitudes de cuidados, havia estímulo à maternidade, um novo espaço doméstico adequado aos pequenos e novos métodos de ensino escolar que substituiriam a utilização da palmatória.

A criança pobre era considerada incapaz e recebia atendimentos de entidades e profissionais que pretendiam ajudar os pais a educar e disciplinar seus filhos. A pobreza, na Idade Média, era entendida como “um voto sagrado, para melhor cumprir a vontade de Deus; ou tolerada como cruz a suportar ou a resistir” (KUHLMANN JR., 2015, p. 55). Religiosamente, acreditava-se que a pobreza era advinda, principalmente, do pecado original cometido por Adão e Eva.

Dessa forma, quem detinha riquezas tinha o dever sagrado de praticar a caridade. Assim, a igreja passou a ter responsabilidades com a salvação espiritual e com a melhoria social dos indivíduos que viviam em situação de pobreza. Entretanto, segundo Kuhlmann Jr. (2015), desde o século XVI, foram criadas instituições e leis que visavam dar assistência aos pobres.

Ao longo dos anos, mudou-se a concepção de pobreza, principalmente a partir do século XVIII, sendo reconhecida como desgraça, cabendo ao Estado a responsabilidade de amenizá-la, tornando-se um problema social, mas ainda muito ligado à caridade.

O assistencialismo ligado à infância pobre tornou-se marcante no processo histórico, fato que pode ser notado desde a criação da Educação Infantil, a partir da segunda metade do século XIX, como relata Kuhlmann Jr. (2015, p. 69):

O jardim de infância, criado por Froebel, seria a instituição educativa por excelência, enquanto a creche e as escolas maternas - ou qualquer outro nome dado a instituições com características semelhantes às *Salles d'asile* francesas - seriam assistenciais e não educariam. Entretanto, essas últimas também educavam - não para a emancipação, mas para a subordinação.

O processo de ruptura da concepção assistencialista se tornou um desafio a ser alcançado, através de medidas que viabilizassem a assistência científica, denominada assim, segundo Kuhlmann Jr. (2015), por se sustentar na fé no progresso e na ciência característica daquela época.

Por fim, como afirma Priore (2008), no que diz respeito à história do Brasil, encontramos, de fato, passagens de terrível sofrimento e violência, porém não apenas isso, pois também houve momentos de descontração, brincadeiras e

afetividade. Em suma, o processo histórico possibilitou compreendermos o percurso marcado na transição pela conquista de direitos para crianças e adolescentes no Brasil.

A seguir passamos a discorrer sobre os apontamentos legais da educação infantil.

2.2 Apontamentos legais da Educação Infantil

Abordar os fundamentos legais referentes à legislação que normatiza a educação infantil em termos dos seus avanços no decorrer da história é essencial para entendermos o processo que legitimou a conquista de direitos com relação à educação das crianças pequenas e a responsabilidade do Estado para com a sua oferta e qualidade.

A educação e o cuidado na primeira infância vêm sendo tratados como assuntos prioritários de governo, organismos internacionais e organizações da sociedade civil por um número crescente de países em todo o mundo.

Ao apresentarmos os apontamentos legais da Educação Infantil, é relevante salientar que a trajetória dessa modalidade educacional, bem como a criação de espaços educativos para este fim, estão associadas diretamente à história da família e da sociedade. Sobre o exposto, assim escreve Kuhlmann Jr. (2015, p. 77):

O que se pretende mostrar é que a história das instituições pré-escolares não é uma sucessão de fatos que se somam, mas a interação de tempos, influências e temas, em que o período de elaboração da proposta educacional assistencialista se integra aos outros tempos da história dos homens.

Nesse sentido, a Educação Infantil está aliada ao pensamento moderno, a um novo papel da mulher na sociedade e ao surgimento da escola nos séculos XVI e XVII. Outro fator ressaltado por Kuhlmann Jr. (2015) quanto às instituições infantis foi a articulação de interesses em torno de três influências básicas: a jurídico-policial, a médico-higienista e a religiosa.

A influência jurídico-policial apontou como necessário o investimento em Educação Infantil, por acreditar que a pobreza e o abandono ameaçavam o sossego das famílias da elite, aumentando a criminalidade na infância e na adolescência. Na década de 1870, foi marcado o início da influência médico-higienista, que ressaltava

a cooperação para a prevenção de doenças e a redução da mortalidade infantil. A influência religiosa tinha como principal agente a Igreja Católica, objetivando contribuir com o controle das classes trabalhadoras para que aceitassem pacificamente sua condição de subordinadas.

Diante de diversas influências - e com uma base sustentada num viés assistencialista e de caridade - tornou-se desafiador romper com esses paradigmas e inserir a Educação Infantil no contexto de responsabilidade social.

Assim, com a busca de espaços, através dos movimentos sociais e da pressão popular reivindicando a creche como direito da criança, a legislação, de forma gradual, buscou firmar o lugar do ensino infantil no rol das políticas de atendimento à infância.

Segundo a Comissão de Direitos Humanos e Minorias, um novo marco de atendimento à infância surgiu em 1924, com a publicação do texto da *Primeira Declaração Internacional de Direitos da Criança*, em Genebra.

Tal documento foi adotado pela Liga das Nações, que logo foi sucedida pela Organização das Nações Unidas. Dessa forma, em 20 de novembro de 1959, o texto foi ratificado e expandido pela Assembleia Geral da ONU e instituído no Brasil através da Constituição Federal (1988), no art. 227, e pela Lei nº 8.069/90, que institui o *Estatuto da Criança e do Adolescente*.

Dessa forma, para desenvolver o aporte teórico legal, utilizamos os seguintes documentos:

- Constituição Federal (1988);
- Estatuto da Criança e do Adolescente (1990)
- Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (1995);
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996);
- Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998);
- Plano Nacional de Educação (2001),
- Lei 11.274 (2006);
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009);
- Emenda Constitucional nº 59 (2009)
- Plano Nacional de Educação (2014);
- Base Nacional Comum Curricular (2017).

O Quadro 2 expõe os direitos assegurados pelo documentos elencados, que regulamentam a Educação infantil no país.

Quadro 2 - Legislação que regulamenta a Educação Infantil no Brasil

DOCUMENTOS LEGAIS	DIREITOS ASSEGURADOS
Constituição Federal de 1988 (CF)	Obrigação do Estado para com a oferta da Educação Infantil
Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 (ECA)	Estabelece proteção integral às crianç�as e aos adolescentes, referindo-se ao desenvolvimento e formação nos diversos aspectos
Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianç�as 1995	Critérios que respeitem os direitos das crianç�as no atendimento em creches
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB)	Reconhece a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e dispõe sobre a sua finalidade
Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil 1998 (RCNEI)	Apresenta um conjunto de referências com conteúdos e orientações didáticas de caráter pedagógico
Plano Nacional de Educação 2001 (PNE)	Ampliação da oferta da Educação Infantil de qualidade
Lei 11.274/2006	Dispõe sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade.
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil 2009 (DCNEI)	Enfatizam que a Educação Infantil deverá atender o desenvolvimento da criança de forma integral, sem antecipar sua escolarização (no sentido da alfabetização).
Emenda Constitucional n� 59/2009	Prevê a obrigatoriedade do ensino de quatro a 17 anos
Plano Nacional de Educação 2014 (PNE)	Visa universalizar o acesso � Educação Infantil na pré-escola, ampliar a oferta de creches e estimular o acesso � Educação Infantil em tempo integral.
Base Nacional Comum Curricular 2017 (BNCC)	Visa nortear a elaboração dos currículos do sistema educacional brasileiro, das redes escolares públicas e privadas, da Educação Infantil ao Ensino Médio.

Fonte: Adaptado pela autora, com base em MARQUES, 2016.

Considerando o Quadro 2, tecemos algumas considerações sobre os documentos elencados e direitos assegurados.

A Constituição Federal de 1988, em seu Capítulo III, Seção I, art. 205, assim descreve sobre a educação: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da

família [...]”. Reconhecer a educação como direito de todos e dever do Estado, representa um marco nas políticas educacionais brasileiras voltadas à Educação Infantil.

A Constituição Federal (1988), em seu art. 208, prevê que: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças de até 5 (cinco) anos de idade”. Com tal garantia, a Educação Infantil se desvincula do cunho da assistência social e passa a compor uma etapa de ensino da Educação Básica, perdurando a obrigatoriedade do estado em relação a sua oferta. Essa medida garante o acesso das crianças de zero a cinco anos a instituições educacionais que atendam a creches e pré-escolas, um marco na história das lutas de mulheres, grupos de intelectuais e outros que buscavam o reconhecimento legal dessa etapa escolar.

Quanto à responsabilidade da efetivação do acesso às escolas infantis, a Constituição Federal (1988) discorre, em seu art. 211, sobre a organização dos sistemas de ensino em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios. Assim, fica instituído no § 2º que: “Os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.”

Diante do exposto, é relevante salientarmos que compete prioritariamente aos municípios, em regime de colaboração, a oferta para o acesso à Educação Infantil, com atendimento às crianças de até cinco anos. A Constituição de 1988 traz o reconhecimento da criança enquanto cidadã de direitos e, como tal, busca assegurar, no art. 227, a absoluta prioridade quanto ao cumprimento dos seus direitos:

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

Para o cumprimento da garantia dos direitos da criança, faz-se necessária a parceria e o empenho por parte da sociedade civil, da família e do poder público, cujo principal objetivo seja assegurar com absoluta prioridade a efetivação da legislação.

Reafirmando a garantia de direitos das crianças prevista na Constituição Federal (1988), em 13 de Julho de 1990, foi promulgada a Lei n. 8.069, que instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o qual dispõe, no art.1º, sobre a proteção integral à criança e ao adolescente. No art. 2º, o ECA traz o conceito de criança como a pessoa de até 12 anos incompletos e adolescentes entre doze e dezoito anos de idade.

Em seu art. 3º, o ECA apresenta a ideia da proteção integral de crianças e adolescentes, para o seu desenvolvimento nos aspectos físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. O Capítulo IV, apresenta a educação como um direito, visando o pleno desenvolvimento da criança e do adolescente e o seu preparo para o mundo do trabalho.

Nesse sentido, o ECA demonstrou um avanço notável e democrático rumo ao reconhecimento das crianças enquanto sujeitos de direitos. É importante frisar que à criança e ao adolescente são assegurados os direitos fundamentais que envolvem a proteção integral, o direito à vida, à saúde, à alimentação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito e à convivência familiar, conforme descrito nos preceitos legais (ECA, 1990).

Em 1995, o Ministério da Educação e do Desporto lançou a primeira versão do livro *Crerios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças*, no qual as autoras Fúlvia Rosemberg e Maria Malta Campos objetivaram apresentar critérios quanto à organização e o funcionamento interno das instituições creches. O documento sobre os critérios de atendimento a creches está dividido em duas partes, assim caracterizadas:

Na primeira, é possível observar os critérios relativos à organização e ao funcionamento interno das creches, que dizem respeito principalmente às práticas concretas adotadas no trabalho direto com as crianças. A segunda explicita critérios relativos à definição de diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de financiamento de creches, tanto governamentais como não governamentais (BRASIL, 2009, p. 7).

Esse livro se tornou uma referência para as instituições infantis, principalmente para as creches, visto que as orientações, a atenção e o cuidado para estas instituições constituíram o seu principal objetivo. Segundo o MEC (2009), o texto baseou-se em três áreas de conhecimento e ação:

[...] dados sistematizados e não sistematizados sobre a realidade vivida no cotidiano da maioria das creches brasileiras que atendem a criança pequena pobre; o estado do conhecimento sobre o desenvolvimento infantil em contextos alternativos à família, no Brasil e em países mais desenvolvidos, que vem trazendo contribuições importantes para o entendimento do significado das interações e das vivências da criança pequena e o papel que desempenham em seu desenvolvimento psicológico, físico, social e cultural; discussões nacionais e internacionais sobre os direitos das crianças e a qualidade dos serviços voltados para a população infantil (BRASIL, 2009, p. 7-8).

Dessa forma, conhecer os dados e a realidade da criança, seu contexto histórico e suas vivências é importante para melhor possibilitar as interações e vivências no ambiente escolar. Ter uma referência voltada especificamente para a creche tornou-se um diferencial, devido às necessidades peculiares das crianças da faixa etária atendida.

No ano de 1996, através da Lei nº 9.394/96, o Ministério da Educação instituiu, pela segunda vez, a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira* (LDB), que regulamenta o sistema educacional brasileiro, seja público ou privado, da Educação Básica ao Ensino Superior, buscando reafirmar o previsto nos documentos anteriores.

A primeira LDB no Brasil foi promulgada em 1961, através da Lei nº 4024/61 que, em seu art. 1º, afirmava que a educação nacional seria “inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana [...]”.

A LDB 9394/96 reafirma o direito à educação garantido pela Constituição Federal (1988) e traz um grande marco para a Educação Infantil, reconhecendo-a como a primeira etapa da Educação Básica:

Art. 29. A educação infantil, 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.

Com tal mudança, fez-se necessário promover uma série de ajustes nas escolas, desde os espaços físicos, materiais pedagógicos e recursos humanos, para buscar atender o que preconiza a Lei quanto ao desenvolvimento da criança em todos os seus aspectos.

Em seu art. 30, a LDB/96 preconiza que a Educação Infantil seja oferecida

em: (i) creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; (ii) pré-escolas, para crianças de quatro a cinco anos de idade. Daí a importância do regime de colaboração dos entes estaduais e União para a liberação e fiscalização dos recursos financeiros, com vistas à melhoria e adaptação das instituições infantis.

A finalidade da Educação Infantil, conforme o art. 29 da LDB/96, é garantir o “[...] desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

A LDB (1996) trouxe, em seu art. 62, a preocupação em estabelecer uma formação mínima para os profissionais que atuam na docência da Educação Infantil:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996, p. 41).

As exigências aplicadas pela Lei têm por finalidade inserir, na escola de ensino infantil, o caráter educativo e, ainda - haja vista suas raízes históricas estarem voltadas ao assistencialismo - romper com a concepção de que qualquer indivíduo poderia assumir uma sala de creche apenas com o intuito de cuidar, descartando a importância de uma formação específica e de qualidade, prevista em concepções teóricas e práticas.

Sendo assim, é necessário que estados e municípios se adéquem para atender às mudanças previstas e possibilitar que a Educação Infantil assuma, de fato, seu papel enquanto primeira etapa da Educação Básica.

Diante de todo esse processo de mudanças na Educação Infantil, previstas pela LDB (1996), no ano de 1998, o Ministério da Educação e do Desporto instituiu o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (RCNEI). Segundo o MEC, o material possui o objetivo de auxiliar os docentes na organização e realização do seu trabalho educativo nas creches e pré-escolas, respeitando a individualidade de cada sujeito. O material sobre o RCNEI está organizado em três volumes:

- Um documento Introdução, que apresenta uma reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil, situando e fundamentando concepções de criança, de educação, de instituição e do profissional, que foram utilizadas para definir os objetivos gerais da educação infantil e orientaram a organização dos documentos de eixos de trabalho que estão agrupados em dois volumes relacionados aos seguintes âmbitos de experiência: Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo.
- Um volume relativo ao âmbito de experiência Formação Pessoal e Social que contém o eixo de trabalho que favorece, prioritariamente, os processos de construção da Identidade e Autonomia das crianças.
- Um volume relativo ao âmbito de experiência Conhecimento de Mundo que contém seis documentos referentes aos eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática (BRASIL, 1998, p. 7).

O RCNEI (1998) apresenta-se como um conjunto de referências e orientações pedagógicas, com a finalidade de contribuir para práticas educativas de qualidade. Para atender a essas finalidades, o documento assim descreve o perfil do professor para trabalhar na Educação Infantil

O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento (Brasil, 1998, p. 41).

Os três exemplares se complementam, possibilitando a implementação de condições necessárias para o desenvolvimento pleno das crianças, com professores de formação adequada e de qualidade, capazes de propor aprendizagens significativas, que estabeleçam relação com o mundo, através de experiências lúdicas, visando o exercício da cidadania. A partir de então, vários documentos foram publicados com vistas às melhorias da Educação Básica.

Em 09 de Janeiro de 2001, foi aprovada a Lei nº 10.172, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE). Em seu art.1º, o PNE (2001) enfatiza que sua duração é de dez anos, ou seja, vigorou de 2001 a 2010, contribuindo largamente para a Educação Infantil ao reconhecer as deficiências que impetram nessa etapa escolar, como a falta de móveis adequados, materiais pedagógicos e brinquedos que deveriam estar disponíveis em espaços escolares infantis.

O PNE (2001) apresenta como objetivos e prioridades os seguintes itens:

- A elevação global do nível de escolaridade da população;
- A melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis;
- A redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e;
- Democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 2001, p. 6).

As ideias expressas no PNE (2001) salientam a importância da educação em todos os níveis, impondo metas que consistiam em: ampliar a oferta da educação infantil; elaborar padrões mínimos de infraestrutura que assegurassem o atendimento das características das distintas faixas etárias; estabelecer um Programa Nacional de Formação dos Profissionais de Educação Infantil; assegurar que todos os municípios definam sua política para a Educação Infantil e seus projetos pedagógicos; garantir a alimentação escolar para as crianças atendidas na Educação Infantil, nos estabelecimentos públicos e conveniados; adotar, progressivamente, o atendimento em tempo integral para as crianças de 0 a 6 anos (BRASIL, 2001).

O PNE (2001) contribuiu para o alcance da melhoria do ensino e dos estabelecimentos escolares e para o reconhecimento da importância da educação infantil para a criança, considerando que:

Ela estabelece as bases da personalidade humana, da inteligência, da vida emocional, da socialização. As primeiras experiências da vida são as que marcam mais profundamente a pessoa. Quando positivas, tendem a reforçar, ao longo da vida, as atitudes de autoconfiança, de cooperação, solidariedade, responsabilidade. (BRASIL, 2001, p. 10).

Reconhecer a importância da Educação Infantil para o processo educacional é possibilitar, por meios legais e práticos, aprendizagens significativas que levem em conta o seu nível de desenvolvimento, respeitando suas particularidades e potencialidades.

No ano de 2006, houve a alteração da LDB 9394/96, por meio da Lei 11.274, alterando-se a idade prevista para a conclusão da pré-escola, que passou de seis para cinco anos, o que definiu a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, tirando um ano do atendimento da Educação Infantil.

Em 17 de dezembro de 2009 foi aprovada a Resolução nº 5, que estabelece as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (DCNEI), publicadas em 2010. As DCNEI (2010) apresentam um norte a ser observado na organização de propostas pedagógicas na Educação Infantil, com subsídios para as políticas públicas e as ações pedagógicas, desde o seu planejamento até a sua execução.

As DCNEI (2010) trazem a seguinte definição de Educação Infantil:

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 (BRASIL, 2009, p. 12).

Este documento concebe a criança como um sujeito histórico e de direitos e assume a responsabilidade na construção de uma sociedade com mais equidade social, oportunizando, na infância, uma educação de qualidade, que possibilite o pleno desenvolvimento da criança.

Segundo o MEC, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, apresentando princípios que buscam orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação infantil (BRASIL, 2010).

Nas DCNEI são apresentados a concepção de criança e o currículo - como um conjunto de práticas que articulam experiências e os saberes - corroborando princípios essenciais que devem ser observados na criação de políticas públicas voltadas para a educação infantil.

Diante do quadro de mudanças, houve a aprovação da Emenda Constitucional nº 59, em 2009, que determinou a obrigatoriedade do ensino de quatro a 17 anos, o que proporcionou um marco para a Educação Infantil. Segundo a Emenda, ao poder público ficam obrigatórias a oferta, a matrícula e a frequência na pré-escola para crianças de quatro e cinco anos.

Outros avanços surgiram no campo das políticas voltadas para a Educação Infantil, como o segundo PNE, aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, o qual determina medidas a serem adotadas, de forma gradual, diretrizes e estratégias para a política educacional, com vigência de dez anos (2014-2024).

De acordo com o MEC, o PNE (2014-2024) é um documento organizado em duas partes: o corpo da Lei e os anexos. Quanto ao corpo da Lei, apresenta questões gerais como as diretrizes, as formas de avaliação, a importância do trabalho articulado, entre outros. Os anexos apresentam as metas e suas respectivas estratégias.

Para a Educação Infantil, o PNE (2014-2024) trouxe contribuição significativa através da Meta 1:

Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, cinquenta por cento das crianças de até três anos até o final da vigência deste PNE (BRASIL, 2014, p. 49).

A Meta 1 prevê a garantia da universalização do acesso à pré-escola até 2024. Assim, é importante ressaltar que compete à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos municípios assumir suas responsabilidades, para fins de cumprimento do previsto na Lei.

Verificamos que a Meta 1 não descreve o atendimento a creches como prioridade, pois estabelece esse atendimento em dez anos, no percentual de até cinquenta por cento, o que se contrapõe ao defendido na LDB (9394/1996), que estabelece o direito da criança à primeira etapa da Educação Básica a partir de zero ano de idade (sem a obrigatoriedade de matrícula).

Seguindo o processo de mudanças, em 15 de dezembro de 2017, foi aprovado o texto que instituiu a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) e, no dia 22 de dezembro de 2017, foi publicada a Resolução CNE/CP nº 2, que orientou a sua implantação para o Ensino Infantil e Fundamental.

O documento possui orientações pautadas pelos princípios éticos, políticos e estéticos determinados pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*, segundo o Ministério da Educação (2017), assim é definida a BNCC:

A Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Seu principal objetivo é ser a balizadora da qualidade da educação no País por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos os alunos têm direito!

Com o objetivo de balizar a educação, a BNCC (2017) vem nortear a elaboração dos currículos do sistema educacional brasileiro, das redes escolares públicas e privadas, da Educação Infantil ao Ensino Médio, apresentando competências e habilidades que se espera que os estudantes desenvolvam durante o período de escolarização.

O documento está estruturado em textos introdutórios, competências gerais, competências específicas, direitos de aprendizagem ou habilidades, que buscam normatizar a educação infantil e garantir o seu desenvolvimento nos aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social.

Quanto às competências gerais, são apresentadas dez competências que devem assegurar ao estudante o seu desenvolvimento pleno, o preparo para a vida e o mundo do trabalho, a saber: (1) Conhecimento; (2) Pensamento Científico, Crítico e Criativo; (3) Repertório Cultural; (4) Comunicação; (5) Cultura Digital; (6) Trabalho e Projeto de Vida; (7) Argumentação; (8) Autoconhecimento e Autocuidado; (9) Empatia e Cooperação e (10) Responsabilidade e Cidadania. (REVISTA EDUCAÇÃO, 2018)

No que se refere à Educação Infantil, a BNCC (2017) trouxe contribuições significativas, reafirmando-a como a primeira etapa da Educação Básica e reconhecendo sua importância para o início do processo educativo. A BNCC (2017) assim descreve o objetivo das creches e pré-escolas:

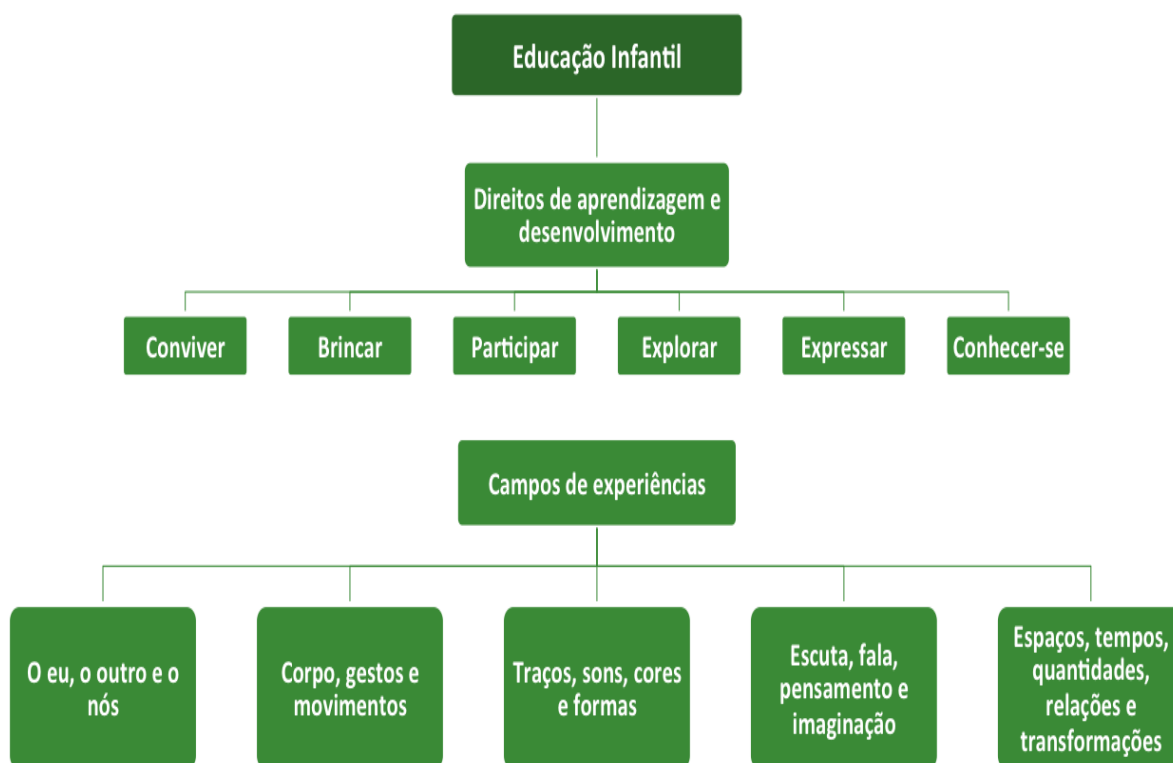
[...] ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (BRASIL, 2017, p. 36).

Com vistas ao cumprimento do objetivo proposto para a Educação Infantil, é relevante salientarmos que a criança precisa ser reconhecida como o centro do processo educativo, sempre pautado nas relações e interações sociais, em vários contextos de aprendizagem, assegurando-lhe o cuidar e o educar no ato educativo.

A BNCC (2017) cita como eixos estruturantes das práticas pedagógicas da Educação Infantil as interações e brincadeiras, como preconizam as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (2010).

Todavia, a partir dos eixos estruturantes, aliados às dez competências gerais propostas pela BNCC, são criados os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento e os campos de experiências, conforme demonstrado na Figura 1:

Figura 1 - Representação dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento e os campos de experiências da educação infantil



Fonte: <https://www.somospar.com.br/bncc-base-nacional-comum-curricular>.
Acesso em: 15 dez. 2019.

A Figura 1 apresenta os direitos de aprendizagem e desenvolvimento e os campos de experiências da BNCC (2017) para a Educação Infantil, que visam assegurar condições para que o aprendizado ocorra com práticas pedagógicas lúdicas, desafiadoras e inclusivas.

Sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a BNCC (2017) assim os descreve:

- Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.

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

Os direitos de aprendizagens propostos pela BNCC buscam promover a aprendizagem de forma significativa e responsável, respeitando a criança como sujeito histórico, que interage, questiona, observa e constrói conhecimentos, desde que instigada.

Para isso, faz-se necessário sistematizar e desenvolver, nas práticas pedagógicas, intencionalidade educativa, através do planejamento, organização das rotinas escolares, clareza quanto aos objetivos a serem alcançados, levando-se em consideração a dinâmica da infância em movimento.

Assim, são necessárias ações estruturadas, que proporcionem às crianças interações, brincadeiras, exploração de novos ambientes, conhecer e agir sobre suas emoções, buscar construir sua identidade através das relações construídas nos espaços a elas oportunizados.

Outra contribuição da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil está nos cinco campos de experiências, a partir dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento conforme apresentado na Figura 1.

Segundo a BNCC (2017), os campos de experiências 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.

Os cinco campos de experiências são: (1) O eu, o outro e o nós; (2) Corpo, gestos e movimentos; (3) Traços, sons, cores e formas; (4) Escuta, fala, pensamento e imaginação; e (5) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Esses campos de experiências, citados pela BNCC (2017), estão dispostos de acordo com as DCNEI (2010) quanto aos saberes, conhecimentos e experiências fundamentais que devem ser propiciados às crianças na Educação Infantil.

No contexto do desenvolvimento histórico da legislação educacional brasileira, podemos perceber avanços significativos galgados na Educação infantil. A Constituição Federal (1988) veio assegurar o reconhecimento legal das creches como um direito da criança, capaz de contribuir na redução das desigualdades sociais.

O reconhecimento do caráter educativo as escolas infantis foi um grande marco legal previsto nas legislações. As Emendas Constitucionais e as novas Leis trouxeram mudanças quanto à faixa etária de atendimento em creches e pré-escolas, a obrigatoriedade da oferta, de matrícula e de frequência para crianças de quatro e cinco anos e, conseqüentemente, aos municípios, a incumbência de ofertá-la, em regime de colaboração com a União e os estados, em caráter obrigatório.

Compreendemos que a Educação Infantil ainda caminha em busca da efetivação dos direitos previstos em leis, pois, diversas vezes, observamos que as mudanças em diversos espaços escolares não se concretizaram de acordo com a legislação. Sendo assim, espera-se maior empenho do poder público, para assumir, de fato, a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, priorizando suprir as deficiências encontradas nas instituições de ensino infantil, possibilitando às crianças o seu desenvolvimento pleno.

Na seção 3, a seguir, discutiremos sobre o trabalho empírico da pesquisa realizada.

3 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO EMPÍRICO

Caracterizar a pesquisa possibilita descrever os caminhos por ela percorridos e seus desdobramentos no percurso da sua elaboração. Nesta seção, serão expostas: a motivação para a realização deste estudo, a questão problematizadora e as complementares, os objetivos geral e específicos, bem como os aspectos metodológicos da pesquisa.

3.1 Motivação para a realização do estudo

A busca do aperfeiçoamento profissional nos incentivou à escrita do projeto de pesquisa para o ingresso no Mestrado Acadêmico em Educação. Desde a infância, trabalhar na área educacional tornou-se um objetivo. Perpassando o tempo, no Ensino Superior, optamos pelo curso de Pedagogia, o que nos proporcionou conhecimentos e um leque de desafios e possibilidades referentes à educação brasileira nos diversos espaços escolares.

Logo após o término do curso, deparamo-nos com as reais exigências do dia a dia da sala de aula, não mais como expectadora, mas sim como professora responsável por diversos alunos. Durante cinco anos trabalhamos, simultaneamente, como professora nas turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, sendo a primeira nosso maior interesse de estudo, visto que a infância sempre nos cativou, pelo fato de possibilitar inúmeras aprendizagens, através das manifestações de curiosidades das crianças, o que é muito peculiar nessa fase inicial da vida. O espaço escolar surge como colaborador na busca pelo desenvolvimento integral da criança, por meio de práticas que integram o educar e o cuidar no processo de aprendizagem.

Assim, decorrentes da experiência como professora titular, surgiram diversas inquietações, pois pouco (ou nada) se falava sobre as concepções de infância, sociedade, currículo, tendo por base os documentos que fundamentam e legalizam a Educação Infantil no Brasil. Inquietavam-nos indagações quanto ao nível de conhecimento e aplicabilidade da legislação brasileira no contexto da Educação Infantil e até mesmo sua exclusão/negação nas atividades pedagógicas que permeavam a rotina escolar, principalmente no tocante ao currículo. Essas

inquietações despertaram nosso interesse em pesquisar sobre o tema da Educação Infantil e os desafios do seu desenvolvimento junto aos coordenadores pedagógicos e professores da rede municipal de educação em Porto Velho.

3.2 Questão problematizadora

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/06, em seu art. 21, descreve a educação escolar composta por dois níveis de ensino: o primeiro corresponde à Educação Básica, representada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; o segundo nível corresponde à Educação superior.

Cada uma dessas etapas da vida escolar possui objetivos e finalidades educativas delimitadas. Para que tais objetivos e finalidades sejam alcançados, faz-se necessária a organização do trabalho pedagógico, de modo que atenda às especificidades pertinentes aos diferentes níveis de ensino.

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e foco de políticas educacionais que visam assegurar o atendimento gratuito em creches e pré-escolas, que garantam o desenvolvimento integral e a aprendizagem das crianças pequenas. Nesse sentido, nossa pesquisa apresenta a seguinte questão problematizadora: *como os docentes e coordenadores que atuam em escolas de Educação Infantil, em Porto Velho, Rondônia, percebem os desafios para desenvolver seu trabalho nessa área?*

3.3 Questões complementares

A partir do problema da pesquisa, elencamos algumas questões que possibilitaram o aprofundamento para possíveis discussões e questionamentos:

1. Qual a visão de criança na concepção dos professores e coordenadores de Educação Infantil?
2. Como os professores e coordenadores definem o currículo da Educação Infantil?
3. Quais os documentos que orientam a proposta curricular desenvolvida pelos professores?
4. No sentido de desenvolver as crianças em sua integralidade, quais aspectos são trabalhados nas práticas cotidianas dos professores?

5. Quais os desafios enfrentados pelos professores, em sua prática pedagógica, quanto à materialização dos princípios fundamentais apresentados nas Diretrizes Curriculares e na Base Nacional Comum Curricular?

3.4 Objetivos

3.4.1 Objetivo geral

As instituições de Educação Infantil são compostas de diversos profissionais que desempenham o trabalho pedagógico em prol da efetivação dos objetivos delineados pela atual legislação vigente no Brasil. Para o cumprimento de tais exigências, é necessário que se possibilitem aos atores condições e meios para tal

Na presente pesquisa, tomamos por objetivo geral: *analisar como os docentes e coordenadores que atuam em escolas de Educação Infantil, em Porto Velho-RO percebem os desafios do desenvolvimento de seu trabalho nessa área.*

3.4.2 Objetivos específicos

Para alcançar o objetivo geral proposto em nossa pesquisa, definimos os seguintes objetivos específicos:

- a) descrever a concepção de criança na visão de coordenadores e professores que atuam no atendimento da Educação Infantil;
- b) caracterizar o currículo da Educação Infantil na concepção apresentada pelos coordenadores e professores;
- c) nomear os documentos que orientam a proposta curricular efetivada pelos professores da Educação Infantil;
- d) identificar as práticas trabalhadas no cotidiano da Educação Infantil que possibilitam o desenvolvimento das crianças em sua integralidade;
- e) relacionar os desafios enfrentados pelos professores, em sua prática pedagógica, quanto à materialização dos princípios fundamentais apresentados nas Diretrizes Curriculares e na Base Nacional Comum Curricular.

3.5 Aspectos metodológicos da pesquisa

Para se desenvolver uma pesquisa científica, é fundamental definir com rigorosidade e clareza os procedimentos a serem adotados. Neste item, apresentamos o delineamento do estudo, tipo de pesquisa, instrumentos de coletas de dados, bem como o procedimento de análise, os sujeitos da pesquisa e o *lôcus* da investigação.

3.5.1 Tipo de pesquisa e abordagem

Em função do objetivo geral apresentado, na efetivação desta investigação, adotamos o tipo de pesquisa denominada descritiva. Tal pesquisa possui a finalidade de descrever as características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis (GIL, 2008). Essa forma de pesquisa nos permite desenvolver maior familiaridade com o fenômeno a ser pesquisado. Gil (2008, p. 28) defende que “são incluídas neste grupo as pesquisas que têm por objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população”, o que se enquadra no objetivo por nós proposto neste trabalho. Entretanto, para que o foco científico seja mantido, é necessário que não haja condescendência na questão metódica que compõe os processos e técnicas para o desenvolvimento da pesquisa.

Quanto ao tipo de abordagem, a pesquisa é qualitativa, pois visa analisar dados não-mensuráveis, priorizando o olhar do sujeito sob o objeto de estudo. Para desenvolver a pesquisa qualitativa, é indispensável ao pesquisador conhecer suas características comuns que, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 47-50), são:

1. Na investigação qualitativa, a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal [...].
2. A investigação qualitativa é descritiva [...].
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos [...].
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva [...].
5. O significado é de vital importância na abordagem qualitativa.

Ao desenvolver as características elencadas no decorrer da pesquisa, o investigador qualitativo corrobora para o cumprimento do objetivo proposto ao método. Dessa forma, de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 16), a pesquisa qualitativa “é um método de investigação que privilegia, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação”. Logo, compreender o indivíduo implica, necessariamente, em conhecer a sua realidade, o seu contexto, sua relação com a sociedade e os grupos nos quais convive, o que possibilitará ao pesquisador uma maior aproximação com os participantes investigados e com o fenômeno pesquisado. Os referidos autores afirmam que:

Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as acções podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem. Quando os dados em causa são produzidos por sujeitos, como no caso de registos oficiais, os investigadores querem saber como e em que circunstâncias é que eles foram elaborados (BOGDAN; BIKLEN, 2008, p. 48).

Contextualizar o objeto de estudo a partir da análise do todo viabiliza um estudo aprofundado e, conseqüentemente, a obtenção de dados mais realistas para alcançar o objetivo proposto. Assim, a abordagem qualitativa, conforme propõem Bogdan e Biklen (2008), é pertinente às pesquisas educativas e de fácil compreensão, fato que não diminui sua complexidade e cunho científico.

3.5.2 Instrumentos de coleta de dados

Para desenvolver a pesquisa científica de modo eficaz, faz-se necessário o cumprimento de determinados encaminhamentos. Nesse processo, a definição dos instrumentos para a coleta de dados deve ser a mais apropriada para o cumprimento dos objetivos propostos no estudo.

Sendo assim, para o desenvolvimento de nossa pesquisa, utilizamos questionários abertos, que se constituíram como fonte primária, aplicados aos professores e coordenadores da Educação Infantil. Gil (2008, p. 121) enfatiza que os questionários são “conjuntos de questões submetidas a pessoas, com o propósito de

obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.". Conforme Bardin (2016), as perguntas abertas, em questionários, são de fácil entendimento para o participante e seu conteúdo é validado rapidamente por temas, auxiliando na metodologia de análise escolhida.

Nossa investigação organizou-se em duas partes distintas: primeiramente, a pesquisa documental e, depois, a pesquisa para a coleta de dados, que consistiu na aplicação de dois questionários aos participantes, sendo um para traçar o perfil profissional e outro, com questões abertas pertinentes à temática investigada, direcionado aos professores e coordenadores pedagógicos das escolas.

3.5.3 Procedimentos metodológicos

Este estudo constituiu-se, inicialmente, pela revisão e conclusão do projeto de pesquisa, busca de autores, textos e leis para o embasamento teórico e metodológico da pesquisa.

A pesquisa bibliográfica nos possibilitou o acesso a fontes de conhecimento relevantes e adequadas para a análise do objeto pesquisado, tais como livros, artigos e recursos midiáticos capazes de fornecer, através de seus autores, embasamento teórico-científico no decorrer da escrita da dissertação. As escolhas bibliográficas ocorreram com mais afinco no início da pesquisa e foram sendo complementadas no decorrer do trabalho.

De acordo com Gil (2008, p. 50), "a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado", destacando-se que, segundo o autor, "a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente". O levantamento bibliográfico é capaz de potencializar o diálogo científico no processo investigativo, viabilizando ampla discussão, principalmente na análise dos dados obtidos.

Utilizamos a análise documental para nos valer de dados pertinentes à base legal da Educação Infantil e às mudanças previstas nos documentos oficiais. Gil (2008) afirma que a pesquisa documental utiliza materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que ainda podem ser reelaborados, de acordo com os

objetivos da pesquisa. Entre tais documentos, podem ser citados os contratos, documentos oficiais, reportagens de jornais, cartas, etc.

Posteriormente, uma das etapas de nossa pesquisa foi empírica, processo do qual resultou a coleta de dados com os participantes, proporcionando informações pertinentes ao desenvolvimento da dissertação.

A pesquisa empírica denota o enriquecimento do estudo, pois passamos a perceber, efetivamente, os indivíduos no seu campo de atuação profissional, seu nível de conhecimento e sua relação com o objeto de estudo.

Para o levantamento de dados, utilizamos o estudo de campo. Segundo Gil (2008) o estudo de campo permite o aprofundamento de uma realidade específica de um grupo, sendo uma das fases primordiais para a pesquisa.

Dessa forma, organizamos quatro etapas, a seguir descritas, a fim de elencarmos e descrevermos todo o processo de construção desta dissertação:

1ª Etapa: Junto à Secretaria Municipal de Educação e Conselho Municipal, buscamos dados referentes às escolas da rede municipal de Educação Infantil em Porto Velho: legislações locais, números de escolas, localização, entre outros. De posse de tais informações, para a realização da pesquisa, delimitamos o número de escolas: uma escola na zona sul, uma na zona norte e três na zona leste, totalizando cinco escolas da capital.

2ª Etapa: Realizamos visitas às escolas para a entrega do termo de apresentação (Apêndice A), da proposta de pesquisa e do termo de consentimento, primeiramente aos gestores (Apêndice B), os quais foram aceito com êxito. Após a obtenção da autorização dos diretores, conversamos com os professores e coordenadores pedagógicos (Apêndice C), que assumiram o compromisso de participar da pesquisa, fornecendo dados necessários.

3ª Etapa: O desenvolvimento da pesquisa foi realizado no período de 05 a 14 de junho de 2019, com a entrega de questionários para o levantamento do perfil dos professores e coordenadores pedagógicos; em seguida, realizamos a aplicação do questionário aberto, proporcionando maior liberdade aos respondentes para expor seus conhecimentos e argumentos quanto ao objeto pesquisado.

4ª Etapa: Para a apresentação dos dados coletados, com base nos dados obtidos através dos questionários, elaboramos gráficos e tabelas para elencar o perfil dos profissionais participantes. Os questionários com perguntas abertas foram instrumentos de análise de dados, do tipo análise de conteúdo, conforme proposto

por Laurence Bardin (2016). Os dados fornecidos pela fase descritiva da análise de conteúdo podem ser de natureza muito diversa. Nas palavras de Bardin (2016),

[...] o que se procura estabelecer quando se realiza uma análise conscientemente ou não, é uma correspondência entre as estruturas semânticas ou linguísticas e as estruturas psicológicas ou sociológicas (por exemplo: condutas, ideologias e atitudes) dos enunciados. De maneira bastante metafórica, falar-se-á de um plano sincrónico ou plano «horizontal», para designar o texto e a sua análise descritiva e de um plano diacrónico ou plano «Vertical», que reenvia para as variáveis inferidas (BARDIN, 2016). (Grifos originais).

A análise de conteúdo se constitui como um conjunto de técnicas e procedimentos aplicados na descrição do conteúdo das mensagens e, a partir delas, podemos obter indicadores que nos permitem inferir, teoricamente, categorias de produção/recepção, bem como subcategorias surgidas das mensagens.

De acordo com Bardin (2016), tal procedimento é aplicável com facilidade a todas as formas de comunicação ou fontes pesquisadas, pois essa opção de análise, culminante com a exploratória, serve de diretrizes para as análises sistemáticas a serem verificadas. Sobre a análise de conteúdo, assim a autora descreve:

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise 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).

Na presente pesquisa, em que utilizamos o tratamento dos dados a partir da análise de conteúdo, foi necessário o cumprimento das etapas propostas por Bardin (2016): a pré-análise, que é caracterizada pela organização do material coletado; a exploração do material, que possibilita a definição das categorias e das unidades de registro; a terceira fase, exposta pelo tratamento dos resultados; a inferência e a interpretação, em que os dados são tratados, perpassando por testes de validação, tornando-se significativos.

Os resultados realizados após a exploração e decodificação, fase em que são selecionadas as frequências absolutas ou relativas, se constituem nos dados

“brutos”. Dentre as várias técnicas existentes na análise de conteúdo, escolhemos a categorização, por se tratar de uma pesquisa qualitativa em educação

Assim, na análise do material - obtido através dos questionários aplicados a professores e coordenadores pedagógicos - classificamos os elementos em categorias *a priori*, no momento da elaboração do questionário, e *a posteriori*, através das falas dos sujeitos, nas quais encontramos recorrência de frases e palavras-chave sobre o objeto de estudo.

Dentre os quatro critérios de categorização, optamos pela semântica, partindo do geral ao particular a ser analisado. As categorias são “espécies de gavetas ou rubricas significativas, que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem” (BARDIN, 2016, p. 43).

Os respondentes da pesquisa foram selecionados a partir dos dados da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) (2019), que descreve o quantitativo de 62 escolas ofertando a Educação Infantil na zona urbana de Porto Velho. As escolas foram selecionadas por critério aleatório simples, na busca de coletar os dados e utilizar as amostras em categorias, para chegarmos aos resultados da pesquisa. Participaram como sujeitos deste estudo 15 professoras e cinco coordenadores pedagógicos de cinco escolas da rede municipal de ensino infantil.

A fim de manter o anonimato, conforme expresso no termo de consentimento, as professoras foram identificadas como P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P13, P14 e P15 e os coordenadores pedagógicos por CP1, CP2, CP3, CP4, CP5. A escolha desses profissionais se justificativa pelo fato de que atuam com a problemática estudada, empiricamente, na sua prática cotidiana.

3.5.4 Caracterização do perfil dos participantes da pesquisa

Caracterizar os participantes da pesquisa possibilita entender de modo mais profícuo seus pensamentos, percepções e visão acerca do estudo proposto, o que nos permite adquirir elementos característicos para a análise dos sujeitos.

Assim, durante a etapa da pesquisa de campo, por meio da aplicação do questionário, foi possível levantar dados quanto ao perfil dos coordenadores pedagógicos e professores partícipes desta pesquisa.

3.5.4.1 Perfil das coordenadoras pedagógicas

Por meio do questionário aplicado, verificamos que todas as coordenadoras pedagógicas participantes da pesquisa são do sexo feminino, o que nos instiga a compreender o processo histórico que levou à predominância da feminização no contexto educacional.

Com referência ao tempo de experiência de trabalho como coordenadoras pedagógicas, temos duas que possuem quatro anos, uma com oito anos e duas com doze anos. Entre as cinco coordenadoras, três exerceram atividades como professoras na Educação Infantil. Quanto à formação das coordenadoras, obtivemos os dados expostos no Quadro 3:

Quadro 3 - Formação das coordenadoras pedagógicas

Identificação das coordenadoras pedagógicas	Formação das coordenadoras Pedagógicas / Tempo de experiência	Instituição e ano de conclusão da Graduação	Especialização	Jornada de trabalho
CP1	Pedagogia / 6 anos	UNIRON/2011	Pedagogia Empresarial	25h
CP2	Pedagogia / 6 anos	UNIR/2011	Orientação, Supervisão e Gestão Escolar	25h
CP3	Pedagogia / 9 anos	UNIR/2008	Orientação, Supervisão e Gestão Escolar	25h
CP4	Pedagogia /14 anos	FATEC/2002	Orientação, Supervisão e Gestão Escolar	25h
CP5	Pedagogia / 5 anos	UNIR/2014	Orientação, Supervisão e Gestão Escolar	25h

Fonte: Elaborado pela autora, com base em questionário aplicado às participantes (2019)

Conforme o Quadro 3, todas as coordenadoras possuem Graduação em Pedagogia. Três delas cursaram Licenciatura na Universidade Federal de Rondônia, concluída entre os anos de 2008 e 2014, e duas em instituições privadas,

concluídas, respectivamente, em 2002 e 2011, todas no município de Porto Velho. Tais dados corroboram a formação mínima exigida pela legislação para o ingresso no referido cargo.

Quanto ao tempo de experiência profissional, uma coordenadora pedagógica possui quatorze anos, uma nove anos, duas possuem seis anos e uma cinco anos.

Todas as coordenadoras possuem curso de Especialização *lato sensu*, sendo quatro em Orientação, Supervisão e Gestão Escolar e uma em Pedagogia Empresarial, cursados em instituições privadas. Somente três citaram cursos de formação continuada, entre os quais estão o *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa* e a *Implementação da base nacional comum curricular*. Tal informação denota que se faz necessária a oferta de cursos de Especialização e formação continuada na rede municipal de educação, para qualificar os profissionais, visando à melhoria do seu desempenho nas atividades diárias.

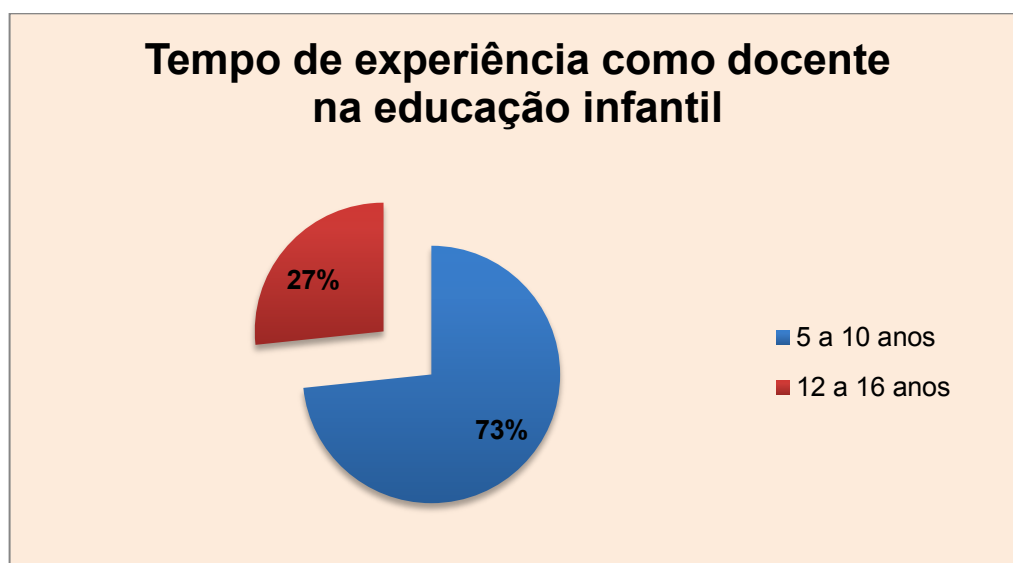
Todas as coordenadoras pedagógicas, segundo os dados, são concursadas, ou seja, possuem o vínculo empregatício estatutário com a Secretaria Municipal de Educação do município de Porto Velho. A jornada de trabalho das profissionais é de 25 horas semanais.

3.5.4.2 Perfil das professoras

As professoras participantes da pesquisa são todas do sexo feminino, o que não se diferencia das coordenadoras pedagógicas, dados que demonstram a grande inserção da mulher na carreira docente. O processo histórico por espaço profissional feminino foi marcado por lutas e divergências, visto que, por volta do século XIX, a figura da mulher era propagada como inferior ao homem, com possibilidades de aprendizagens voltadas apenas para as questões domésticas e o cuidado da família.

Quanto ao tempo de experiência das participantes como professoras na Educação Infantil, obtivemos os dados expostos no Gráfico 1, a seguir:

Gráfico 1 - Tempo de experiência como docente na Educação Infantil



Fonte: Elaborado pela autora, com base em questionário aplicado às participantes (2019).

O Gráfico 1 demonstra que todas as professoras possuem mais de cinco anos de atuação na Educação Infantil, denotando experiência em relação a situações inerentes a tal fase escolar, o que difere das outras etapas, por suas especificidades no trato de crianças pequenas.

Todas as professoras possuem vínculo empregatício estatutário, efetivado por meio de concurso público, com jornada de trabalho de 25 horas semanais.

100% das professoras entrevistadas possui formação em Nível Superior, no curso de Pedagogia. Quatro delas se graduaram pela Universidade Federal de Rondônia e 11 em instituições privadas. Os dados revelam que a formação das professoras está em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, que preconiza, em seu art. 62:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

Assim, de acordo com as exigências da LDB, para atuar como professor, faz-se necessária a formação com Graduação Plena ou Licenciatura cursada em

universidades ou instituições de Ensino Superior. O Quadro 4 demonstra a formação das professoras.

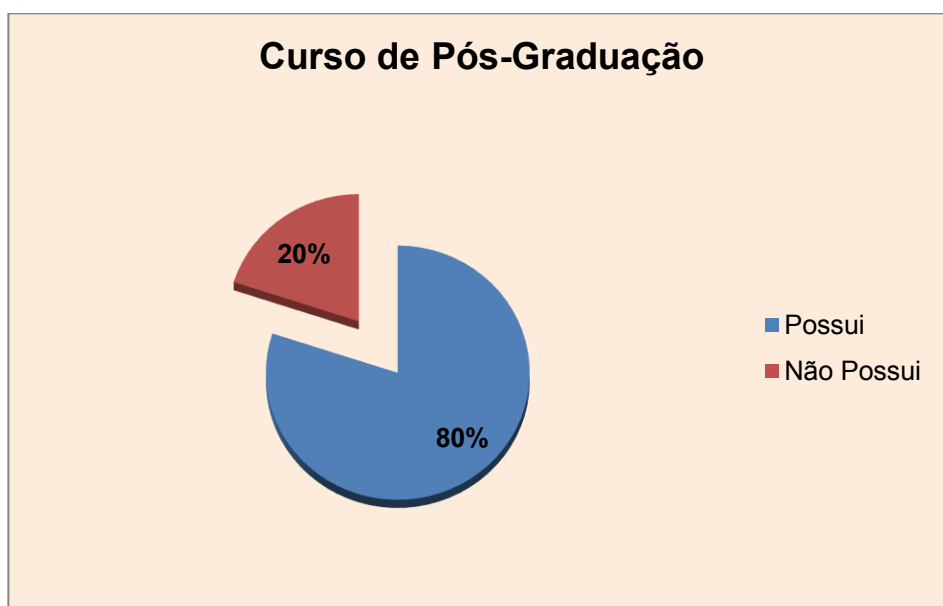
Quadro 4 - Formação das professoras

IDENTIFICAÇÃO DO PROFESSOR	FORMAÇÃO DO PROFESSOR	INSTITUIÇÃO E ANO DE CONCLUSÃO DA GRADUAÇÃO
P1	Pedagogia	UNIRON/2018
P2	Pedagogia	UNIR/2011
P3	Pedagogia	UNIR
P4	Pedagogia	FATEC/2019
P5	Pedagogia	UNIR/2019
P6	Pedagogia	FARO/2008
P7	Pedagogia	FATEC/2010
P8	Pedagogia	ULBRA
P9	Pedagogia	UCB/RJ
P10	Pedagogia	FARO
P11	Pedagogia	FARO/2009
P12	Pedagogia	Faculdade Porto/2009
P13	Pedagogia	FATEC/2011
P14	Pedagogia	FARO/2009
P15	Pedagogia	UNIR/2004

Fonte: Elaborado pela autora, com base em questionário aplicado às participantes (2019)

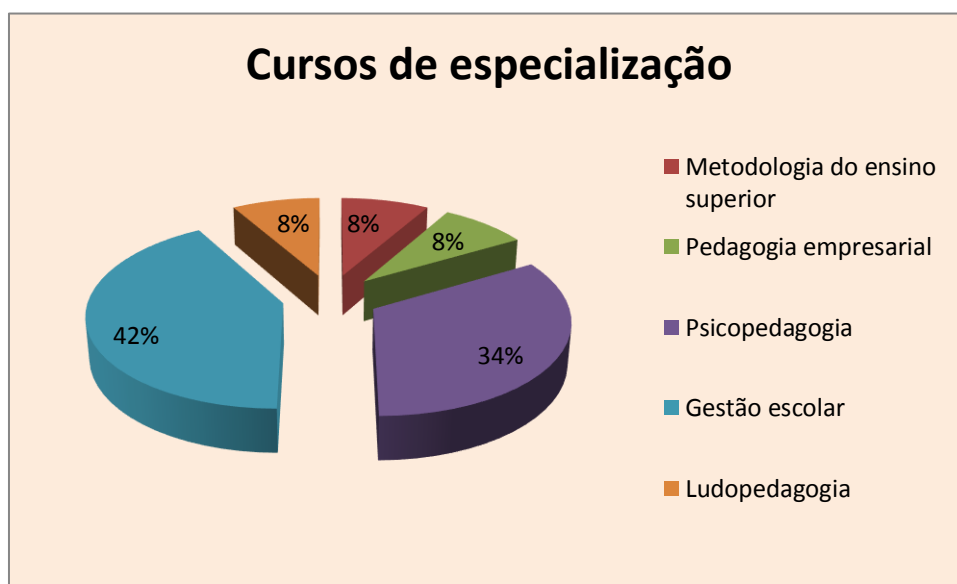
Conforme observamos no Quadro 4, a conclusão em Nível Superior de seis professoras deu-se entre os anos de 2004 a 2010; cinco entre 2011 e 2019 e quatro não informaram o ano de conclusão.

Das 15 professoras, três não possuem cursos de Especialização em nível de Pós-Graduação, o que equivale a 20%, representados no Gráfico 2, a seguir:

Gráfico 2 - Percentual de professoras que possuem/não possuem Pós-Graduação

Fonte: Elaborado pela autora com base em questionário aplicado às participantes (2019)

80% das professoras possuem Pós-Graduação *lato sensu* em diversas áreas educacionais, conforme demonstrado pelo Gráfico 3, abaixo:

Gráfico 3 - Cursos de Pós-Graduação (Especialização) das professoras

Fonte: Elaborado pela autora, com base em questionário aplicado às participantes (2019)

De acordo com o Gráfico 3, 42% das professoras possuem Especialização em Gestão Escolar, 34% cursaram Psicopedagogia e 8% fizeram os cursos de Metodologia do Ensino Superior, Ludopedagogia e Pedagogia Empresarial.

Todos os cursos de especialização foram realizados em instituições privadas de ensino, o que denota a pouca ou nula oferta de cursos de Especialização para os professores da rede municipal de educação em Porto Velho por instituições públicas, das quais a Universidade Federal é a única representante no estado de Rondônia.

Para o decênio 2015/2024, o *Plano Municipal de Educação de Porto Velho*, regulamentado pela Lei nº 2.228, de 24 de junho de 2015, prevê, na meta 14, a formação gradual, em parceria com a União e o estado, de 100% dos professores da Educação Básica em nível de Pós-Graduação *lato sensu* e, no mínimo, 50% em nível de Pós-Graduação *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado). Nesse sentido, compreendemos que garantir a especialização dos profissionais em exercício é uma das formas de possibilitar o aperfeiçoamento visando à melhoria das práticas pedagógicas.

Quanto aos cursos de formação continuada, as professoras citaram o *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* (PNAIC). Segundo o Ministério da Educação (MEC), o PNAIC é uma política pública que tem por objetivo contribuir na melhoria do ensino em língua portuguesa e matemática, visando à alfabetização de todas as crianças até o terceiro ano do Ensino Fundamental de nove anos.

3.5.5 *Lócus* da investigação

O *lócus* da investigação foi constituído por cinco escolas municipais, com atendimento à Educação Infantil, localizadas na cidade de Porto Velho, no estado de Rondônia, sendo uma na zona central, uma na zona norte e três na zona leste. As escolas foram identificadas como E1, E2, E3, E4 e E5.

A escola E1 está localizada na zona central de Porto Velho. Segundo o Censo Escolar 2018, a escola é exclusiva no atendimento à Educação Infantil, em horários matutino e vespertino, com 19 funcionários ativos e cerca de 80 alunos matriculados entre creche e pré-escola. De acordo com o Projeto Político Pedagógico da instituição, a meta é favorecer a aprendizagem de forma lúdica, respeitando a criança como pessoa em transformação.

A escola E2 é conveniada com a Prefeitura Municipal de Porto Velho e está localizada na zona norte da cidade. A E2 atende cerca de 70 alunos, entre três e cinco anos de idade, na creche e pré-escola. O Censo Escolar 2018 nos revela que a instituição possui 13 servidores cedidos pela SEMED; quanto à estrutura física, a escola conta com duas salas de aulas, pátio, cozinha, banheiros e secretaria escolar. Em análise do PPP escolar (2018), verificamos que o objetivo do atendimento à infância é destinado ao preparo para a vida, ensinando para a cidadania e em busca da valorização do processo educativo de cada criança.

Quanto às escolas E3, E4 e E5, todas estão situadas na zona leste de Porto Velho. As referidas instituições prestam atendimento ao público da Educação Infantil de três a cinco anos. As escolas E3 e E4 possuem quatro salas de aulas, enquanto a E5 apenas duas. As três instituições possuem pátio coberto, cozinha, banheiros e espaço de lazer.

A escola E3 atende cerca de 200 crianças nos períodos da manhã e tarde, tendo por objetivo de ensino que a criança possa ampliar sua visão de mundo e desenvolver suas capacidades.

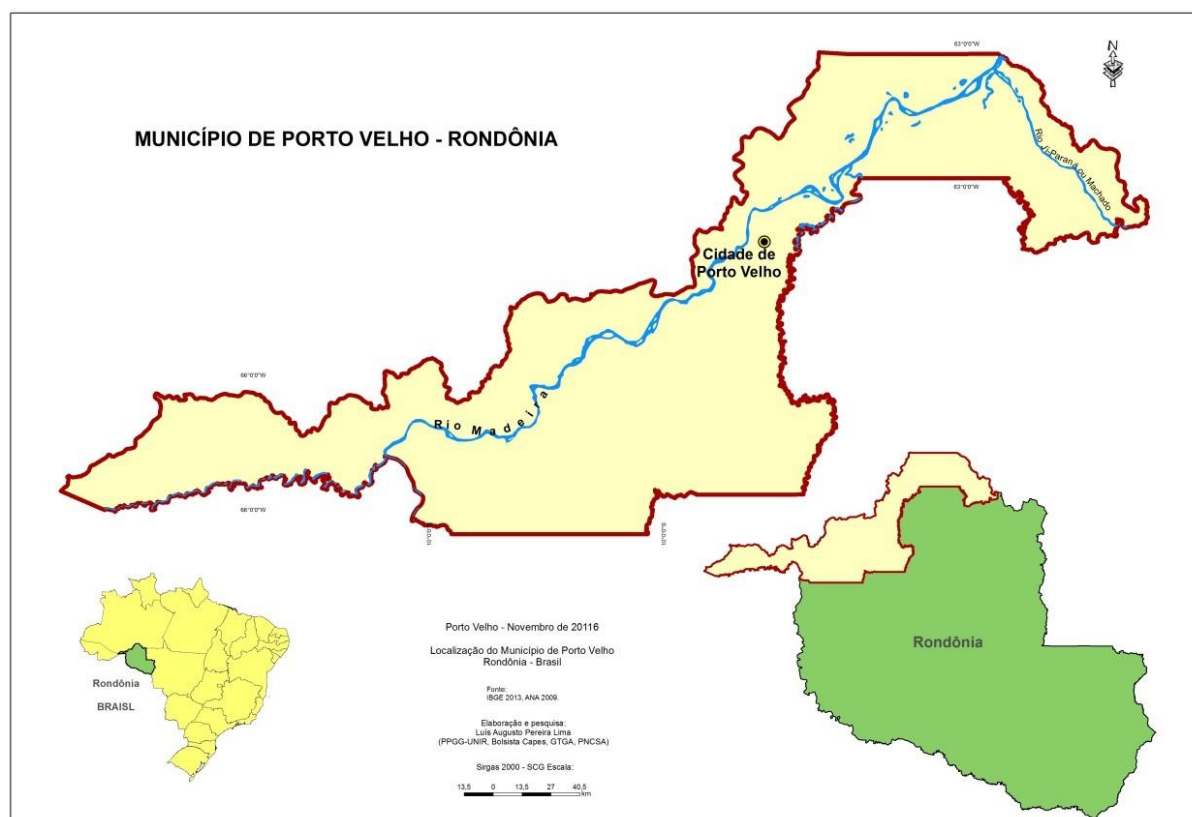
A escola E4, busca por meta, desenvolver em seus alunos a imagem positiva de si e a busca pela valorização pessoal, profissional, bem como o preparo para o exercício da cidadania.

A escola E5 apresenta como objetivo para a Educação Infantil, estimular e favorecer o desenvolvimento social, cognitivo e pessoal.

É importante ressaltar que a pesquisa ocorreu na cidade de Porto Velho, fundada em 4 de julho de 1907, no período da construção da Estrada de Ferro Madeira Mamoré. O município de Porto Velho está localizado no estado de Rondônia, região Norte do Brasil. Criado legalmente em 02 de outubro de 1914, como município do Amazonas; em 1943, transformou-se em capital do estado de Rondônia, após a criação do Território Federal do Guaporé.

A Figura 2, a seguir, apresenta o mapa da localização do município de Porto Velho, no estado de Rondônia:

Figura 2 - Mapa da localização do município de Porto Velho - Rondônia



Fonte: <https://journals.openedition.org/confins/11574>

Considerando sua extensão territorial, Porto Velho é apontada como maior capital brasileira. O município de Porto Velho conta com 140 escolas municipais, sendo 81 na área urbana e 59 na área rural (SEMED, 2018). Entre essas escolas, 62 oferecem Educação Infantil, na área urbana e 16 na zona rural (SEMED, 2019).

Conforme dados da Secretaria Municipal de Educação (SEMED/2018), o quantitativo de atendimento municipal à Educação Infantil se configura na tabela 1:

Tabela 1 - Quantitativo de atendimento da Educação Infantil SEMED (2018)

Número de atendimentos à Educação Infantil - SEMED 2018			
Creche (0 a 3 anos)	Pré-escola (4 e 5 anos)	Total de alunos	Nº de salas
2.286	8.684	10.970	594

Fonte: SEMED (Censo 2018)

Dados do Censo Escolar 2018 revelam que 10.970 alunos foram atendidos na Educação Infantil na rede pública de ensino municipal de Porto Velho.

Segundo a SEMED, mesmo diante do crescente número de ingressos na escola infantil, a demanda de quatro e cinco anos ainda não é atendida em sua totalidade, pouco menos as crianças de zero a três anos.

Entretanto, segundo o Plano Nacional de Educação (PNE), a Meta 1 prevê a ampliação da oferta de Educação Infantil em creches para tender ao menos a metade das crianças com três anos até 2024, o que requer ampliação do número de vagas, investimentos em novas escolas e aberturas de novas salas de aulas.

Por fim, fazer uma análise do *lócus* da pesquisa constitui-se fundamental para entendermos o olhar dos participantes na construção deste estudo. Segundo o MEC, há um parâmetro nacional de qualidade pelo qual as instituições de Educação Infantil devem se orientar. Esse parâmetro se baseia nas questões organizacionais, de gestão e funcionamento. Buscar o cumprimento legal é estabelecer o que preconizam as Leis, garantindo condições para que as crianças sejam atendidas nas suas peculiaridades e sejam respeitadas como pessoas de direito.

Na seção 4, a seguir, traremos a análise dos dados obtidos, com base nos aspectos teóricos e metodológicos apresentados.

4 DESAFIOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: AS CONCEPÇÕES DAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS E PROFESSORAS QUE ATUAM NESSA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A presente seção tem por objetivo apresentar e analisar os dados coletados por meio de questionários aplicados às coordenadoras pedagógicas e professoras da Educação Infantil da rede municipal de Porto Velho.

4.1 Tratamento dos dados

A partir das questões propostas no questionário dirigido às professoras e coordenadoras pedagógicas foi possível a criação das categorias de análise *a priori*.

Bardin (2016, p.148) descreve que “classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com o outro. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles”. Dessa forma, analisamos as respostas dos partícipes e, através das falas emanadas, criamos as subcategorias, registradas através da similaridade de conteúdos e critério de recorrência, à luz da análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), que assim descreve a categorização:

[...] é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidade de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos (BARDIN, 2016, p. 147).

De acordo com a autora, para se categorizar os elementos de uma pesquisa, faz-se necessário seguir alguns critérios, conforme por ela descritos:

O critério de categorização pode ser semântico (categorias temáticas), [...] sintático (verbos e adjetivos), léxico (classificação das palavras segundo o seu sentido) [...] e expressivo (categorias que classificam as diversas perturbações da linguagem) (BARDIN, 2016, p. 147).

Para a efetivação do cumprimento do rigor proposto pela análise de

conteúdo, procuramos interpretar os dados de forma crítica, a luz do referencial teórico apresentado neste trabalho.

As categorias definidas *a priori* estão representadas pelos algarismos de I ao V e as subcategorias representadas pelas letras A, B e C. Essas categorias e subcategorias emergiram, respectivamente, das respostas dadas ao questionário e das falas dos sujeitos da pesquisa.

4.2 As vozes das coordenadoras pedagógicas e professoras da Educação Infantil

Os questionários aplicados às professoras possuíam sete questões, das quais cinco também foram respondidas pelas coordenadoras pedagógicas; assim, os dados serão analisados em conjunto. As coordenadoras pedagógicas serão identificadas por CP1, CP2, CP3, CP4 e CP5 e as professoras por P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P13, P14 e P15.

4.2.1 Categoria I - Visão de criança

Na primeira pergunta, indagamos: *Como professor (ou coordenador pedagógico) de Educação Infantil, qual a sua visão de criança?*

Para essa questão, definimos a categoria I e suas subcategorias, conforme dispostas no Quadro 5.

Quadro 5 - Categoria I e subcategorias (coordenadoras pedagógicas e professoras)

Categoria I	Subcategorias
<p>Concepção de criança</p>	<p>A - Concepção de criança como um ser em transformação.</p> <p>B - Concepção de criança com potencial para experiências sociais e de aprendizagem.</p>

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

4.2.1.1 Subcategoria A - Concepção de criança como um ser em transformação

Ao indagarmos às coordenadoras pedagógicas e professoras quanto à visão de criança, percebemos, com relação à subcategoria A, a concepção de criança como um ser em transformação, conforme relatado nos seguintes depoimentos:

Um ser em constante transformação e passível de muitas experiências de aprendizagem. [...]. (P3)

É um ser lindo que traz consigo toda a pureza, leveza, e sinceridade de um ser em transformação. (P7)

A criança é um ser único e que continuamente está se transformando [...]. (P14)

A criança é um ser dotado de grande potencial [...]. (P15)

É um ser integral que precisa ser trabalhado as habilidades e competências, que sempre está em transformação. (CP1)

Um ser em início de construção do conhecimento, um ser com habilidades em desenvolvimento [...]. (CP2)

É um indivíduo que possui direitos de aprender, um ser em transformação [...]. (CP5)

Os relatos em destaque nos apresentam uma visão de criança como um ser em metamorfose. Percebê-la enquanto pessoa capaz de desenvolver-se e construir novos aprendizados torna-se fundamental para possibilitar ações que a insiram nesse contexto de transformação. Howard Gardner (1994, p. 25) assim descreve tal processo:

Enquanto há uma continuidade entre criança pequena e o adulto maduro, assim como há entre os seres humanos e seus ancestrais primatas, há um processo de desenvolvimento ou evolucionário através do qual todos os seres humanos devem passar.

Segundo Gardner (1994), todos os seres humanos são passíveis de desenvolvimento e podem evoluir, pois esse processo é nato do próprio indivíduo, devendo apenas receber estímulos que lhe forem necessários para alcançar o desenvolvimento em seus diversos aspectos: cognitivos, físicos, emocionais, sociais, entre outros.

Corroborando esse pensamento, as *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica* (2013, p. 86) descrevem a criança como sujeito histórico e de direitos, capaz de desenvolver-se “nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades, nos grupos e contextos culturais nos quais se insere”. Portanto, conhecer as crianças em suas peculiaridades é essencial para a promoção do seu desenvolvimento.

A autora Maria Cândida de Carvalho Furtado (2002) comenta sobre as fases do desenvolvimento da criança, conforme a proposta teórica de Jean Piaget. Essas fases estão apresentadas em quatro estágios: sensório-motor (zero a dois anos); pré-operatório (dois a sete/oito anos); operatório-concreto (oito a 11 anos); e operatório-formal (12 anos em diante).

No período sensório-motor (zero a dois anos), os recém-nascidos e lactentes apresentam desenvolvimento físico acelerado, juntamente com as percepções e os movimentos. Os desenvolvimentos apresentados são: ósseo, muscular, neurológico e comportamentos, como sentar-se, engatinhar, andar, o que propiciará um domínio maior do ambiente.

O período pré-operatório, que compreende as idades entre dois a sete/oito anos, caracteriza-se pelo organismo estruturalmente capacitado para exercer atividades psicológicas mais complexas. Segundo Furtado (2002), dos dois aos quatro anos o egocentrismo é bastante presente nas relações infantis e a criança apresenta comportamentos de modo que tudo se refere somente a si própria. Já dos quatro aos sete anos é notável o pensamento intuitivo, pois a criança passa a usar a inteligência e o pensamento; é fase dos porquês; é o mundo das fantasias.

No período operatório-concreto, terceiro estado no desenvolvimento infantil (entre oito a onze anos), a criança apresenta desenvolvimento das noções de tempo, espaço, velocidade, ordem, casualidade (FURTADO, 2000). A criança começa a entender melhor o posicionamento e o sentimento do outro, o pensamento lógico. A criança passa a realizar ações mentalmente e não mais apenas físicas, característica nítida no estado sensório-motor.

Por volta dos doze anos em diante, a criança passa para o estado operatório-formal. Nessa fase, a criança utiliza a lógica para resolver problemas, desenvolve o padrão intelectual - que persistirá durante a idade adulta - e o raciocínio sobre hipóteses, na medida em que é capaz de formar esquemas

conceituais abstratos.

Dessa forma, o papel da escola frente à criança como um ser em transformação é fundamental, no sentido de oportunizar experiências significativas, que respeitem os grupos etários, promovendo estímulos que favoreçam o processo do desenvolvimento infantil.

4.2.1.2 Subcategoria B - Concepção de criança com potencial para experiências sociais e de aprendizagem

Quanto à subcategoria B, pontuamos as seguintes falas:

[...] É a fase que ocorre o processo de troca de experiências sociais [...]. (P1)

[...] é um ser ativo, que tem seu jeito de encarar as novas etapas da vida, interagindo com o meio e experimentando as primeiras aprendizagens. (P4)

É um ser em desenvolvimento, que está em constante processo de aprendizagem. (P5)

É um ser criativo que aprende e desenvolve-se por diversos métodos. (P13)

Criança é dotada de competências e habilidades, é um ser histórico [...]. (CP3)

Criança é um ser pensante que deve ser instigada a construir conhecimentos e desenvolver seu potencial. (CP4)

Foi recorrente na fala das professoras (P1, P4, P5 e P13) e coordenadoras pedagógicas (CP3 e CP4) a visão de criança com potencial para experiências sociais e de aprendizagem. Reconhecê-las como seres sociais e aprendentes torna possível compreendermos a importância de proporcionar práticas educativas intencionais, que possibilitem a inserção das crianças em situações de aprendizagens, de modo a desenvolver tais potencialidades. Compreendendo a criança como um ser social, Sônia Kramer (1998, p. 19) recomenda que:

[...] o trabalho pedagógico precisa se orientar por uma visão das crianças como seres sociais, indivíduos que vivem em sociedade, cidadãos e cidadãs. Isso exige que levemos em consideração suas diferentes características, não só em termos de histórias de vida, ou de região geográfica, mas também de classe social, etnia e sexo.

O olhar da autora nos remete às falas das professoras e coordenadoras, que descrevem a importância do trabalho pedagógico na construção das interações sociais, para o desenvolvimento da aprendizagem. Salientamos que considerar a criança em sua singularidade é reconhecê-la como detentora de direitos, enquanto sujeito histórico e socialmente ativo nas suas relações, que aprimora seu modo de ver o mundo através das experiências oportunizadas e vivenciadas por ela.

Quanto às professoras (P2 e P11), destacamos as seguintes falas:

Criança é o ser mais puro e delicado que precisa de cuidados e atenção para educar [...]. (P2)

Criança, fase da vida, que ela precisa de cuidados, proteção, aprendizagem, carinho e respeito a fim de garantir o educar (P11).

Em suas falas, as duas professoras denotam uma visão de criança atrelada ao conceito de cuidar e educar. Como ação pedagógica, o cuidar e o educar fazem parte das rotinas escolares das instituições infantis. As *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (DCNEI) (2013, p. 88) afirmam que “as instituições de educação infantil devem assegurar a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo”.

Segundo as DCNEI (2013), as práticas pedagógicas recorrentes na educação infantil devem estar interligadas entre o cuidar e o educar, pois, dessa forma, é possível enxergarmos a premissa do direito à educação, que parte da formação da pessoa humana, visando assegurar, no processo educativo, condições para o desenvolvimento integral dos alunos muito pequenos e alunos pequenos.

Diante das visões de criança aqui apresentadas, destacamos o que nos diz Krammer (2000):

Desde que Ariès publicou, na década de 1970, seu estudo sobre o aparecimento da noção de infância na sociedade moderna, sabemos que as visões sobre a infância são construídas social e historicamente: a inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização social.

Entendemos, portanto, que a visão de criança é construída histórica e socialmente. Por volta do século XIX, a criança era vista como um adulto em miniatura, entretanto Ariès (2017) destaca que, no século XX, educadores e psicólogos foram fundamentais na busca do reconhecimento da criança como

pessoa que possui seu lugar na sociedade. Por fim, as DCNEI, em seu art. 4º, definem a criança como:

Sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua própria identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

Com a evolução histórica, a criança passou a ser vista como sujeito histórico e de direitos, que tem características próprias e que lhe são peculiares, devendo estas serem respeitadas e valorizadas no processo educativo.

4.2.2 Categoria II - Definição de currículo da Educação Infantil

A categoria de análise II retrata a definição de currículo da Educação Infantil, na visão das professoras e coordenadoras pedagógicas. A pergunta realizada foi: *Como você define o currículo na educação infantil?*

Para essa questão, definimos a categoria II e suas subcategorias, conforme exposto no Quadro 6:

Quadro 6 - Categoria II e subcategorias (coordenadoras pedagógicas e professoras)

Categoria II	Subcategorias
Currículo da Educação Infantil	A - Documento orientador B - Conjunto de experiências culturais

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

4.2.2.1 Subcategoria A - Documento orientador

Obtivemos as seguintes respostas referentes à subcategoria A:

Um norte, um caminho que vamos percorrer. (P4)

É um instrumental necessário para nortear as ações pedagógicas

[...]. (P5)

É o que nos norteia enquanto educadores sobre a concepção da criança e seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. (P7)

O currículo é a base e o norte para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula. (P13)

Como um norte a seguir, mas também flexível valorizando as experiências da criança. (P14)

São caminhos traçados onde a escola organiza sua prática pedagógica. [...]. (CP1)

“É um conjunto de práticas pedagógicas que direciona as experiências vividas na instituição [...]” (CP2)

Direciona o fazer pedagógico, é a bússola do professor. (CP3)

É um documento que rege a prática pedagógica. (CP4)

O currículo é uma forma de organizar as práticas do professor. (CP5)

Nessa perspectiva, para as professoras e coordenadoras, a definição de currículo está vinculada às características de um documento norteador. Nota-se que, conforme citado pelas participantes, o currículo se trata de uma base, um caminho, o direcionamento do fazer pedagógico. Ainda que, historicamente, o currículo seja visto como uma lista de conteúdos a serem trabalhados, ao longo dos anos, os educadores buscam desapropriar-se apenas desse sentido, designando ao termo uma resignificação, a fim de abranger todo o processo educativo. As DCNEI (2013, p. 85), assim expõem sobre o currículo:

O currículo na educação infantil tem sido um campo de controvérsias e de diferentes visões de criança, de família, e de funções da creche e da pré-escola. No Brasil, nem sempre foi aceita a ideia de haver um currículo para a educação infantil, termo em geral associado à escolarização tal como vivida no Ensino Fundamental e Médio, sendo preferidas as expressões “projeto pedagógico” ou “proposta pedagógica”.

Segundo as Diretrizes, o currículo da Educação Infantil está voltado à ideia de escolarização. Nesse contexto, os documentos orientadores do ensino infantil denotam a ampliação da discussão sobre como o professor pode conduzir as suas práticas educativas, de forma que não antecipe a etapa do Ensino Fundamental,

para que as crianças gozem das oportunidades de aprendizagens que lhes são oferecidas, por direito, nesta fase.

É necessário esclarecermos que as DCNEI (2013) por vezes citam a palavra “currículo” e a expressão “proposta pedagógica”. Com referência à Educação Infantil, são utilizadas as expressões “projeto pedagógico” ou “proposta pedagógica”, que é definida da seguinte forma:

[...] É o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para o desenvolvimento dos meninos e meninas que nela são educados e cuidados, as aprendizagens que se quer promovidas (BRASIL, 2013, p. 85).

A proposta pedagógica da Educação Infantil é definida como um plano orientador que, em sua organização, deverá criar estratégias que atendam aos objetivos propostos para a primeira etapa da Educação Básica, com a finalidade de proporcionar o desenvolvimento da criança em seus diversos aspectos.

Quanto à organização dessa proposta, a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* nº 9.394/1996, em seu art. 26, enfatiza a autonomia das instituições frente à sua elaboração, na qual é obrigatório constar a base nacional comum e outra parte diversificada. Para Apple (2006), o currículo traz uma ideologia na sua base teórica, sendo necessário atentar-se para a abordagem histórica no momento da sua construção:

Analisar esses temas e compreender como eram empregados durante tal período ajudarão muito, acredito, a entender a natureza da área do currículo e de sua resposta passada e presente à relação entre escola e comunidade, sobre sua resposta ao problema de qual conhecimento deve ser construído legítimo (APPLE, 2006, p. 110).

Apple (2006) considera importante compreender a função social proposta pelo currículo, pois, através deste, delimita-se o papel social que a escola almeja efetivar junto aos estudantes e à comunidade escolar.

Assim, para se elaborar uma proposta pedagógica que atenda à criança em sua integralidade, por meio de experiências variadas, que favoreçam a aprendizagem de forma lúdica, dinâmica e comprometida, é imprescindível que se

reconheça a criança como sujeito histórico, de direitos e como centro do planejamento curricular (BRASIL, 2013).

4.2.2.2 Subcategoria B - Conjunto de experiências culturais

A subcategoria B apresenta as seguintes definições para o currículo:

Conjunto de experiências culturais de cuidar/educar relacionados aos saberes e conhecimentos. (P9)

É o conjunto de experiências culturais de cuidado e educação, relacionados aos saberes e conhecimento. (P10)

Um conjunto de experiências que envolvem todos os saberes e conhecimentos. (P11)

As professoras (P9, P10 e P11) descrevem o currículo como um conjunto de experiências culturais relacionadas aos conhecimentos. As DCNEI (2013) acrescentam que, além de experiências culturais, a proposta pedagógica da Educação Infantil é um conjunto de práticas que busca articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico e tecnológico.

Para propor práticas que favoreçam a articulação entre as experiências e os saberes, é necessário conhecer as mudanças que perpassam, atualmente, as políticas educacionais no Brasil, o que também abrange a organização do currículo na primeira etapa da educação.

Nesse sentido, a LDB (1996), em seu art. 26, preconiza, para os currículos da Educação Infantil ao Ensino Médio, uma base nacional comum. Assim, em 2015, foi apresentada, pelo Ministério da Educação (MEC), a proposta de Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que, em suas primeira e segunda versões, passou por aprimoramentos, sendo concluída somente na terceira e última versão, no ano de 2017.

Segundo o MEC, a BNCC é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais a que todos os alunos devem ter acesso, independentemente de sua regionalidade. Para isso, é indispensável a reformulação curricular da Educação Básica, tendo-se como referência a Base Nacional Comum Curricular e outros documentos legais.

A BNCC (2017) para a Educação Infantil determina que a organização curricular deve estar estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, de modo que as crianças tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Tal pressuposto é evidenciado nas falas das professoras (P12 e P15), que enfatizam o currículo voltado para atender às necessidades e direitos individuais e coletivos:

É um currículo voltado para atender as necessidades e direitos das crianças de maneira ativa e satisfatória, fazendo com que a criança desenvolva valores individuais e coletivos. (P2)

O currículo envolve todo o processo educativo [...]. (P15)

Portanto, com o objetivo de atender à criança em seus diversos aspectos, a BNCC visa contribuir no desenvolvimento infantil, assegurando a formação necessária, por meio de uma proposta pedagógica que expresse e assegure o direito a conhecimentos que prepare a criança para o exercício da cidadania.

4.2.3 Categoria III - Documentos que orientam a prática curricular da Educação Infantil

A categoria III se baseou na questão: Quais os documentos que orientam a proposta curricular que você operacionaliza? Para essa questão, definimos a categoria III e sua subcategoria, conforme exposto no Quadro 7:

Quadro 7 - Categoria III e subcategorias (coord. pedagógicas e professoras)

Categoria III	Subcategorias
Prática curricular da Educação Infantil	A - Documentos legais relacionados à Educação Infantil

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

4.2.3.1 Subcategoria A - Documentos legais relacionados à Educação Infantil

Quando questionadas sobre quais documentos orientam a proposta pedagógica que operacionalizam no dia a dia da escola, as participantes enunciaram as seguintes falas:

[...] BNCC, todos os nossos projetos e o livro didático. [...]. (P1)

BNCC e Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI. (P3)

Base Nacional Comum Curricular e Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI. (P6)

Base Nacional Comum Curricular e Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. (P7)

A Base Nacional Comum Curricular. (P11)

A Base Nacional Comum Curricular. (P12)

A Base Nacional Comum Curricular. (P13)

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC. (CP1)

Diretrizes curriculares Nacionais, Projeto Político pedagógico, Base Nacional Comum Curricular - BNCC. (CP2)

As Diretrizes curriculares Nacionais e Base Nacional Comum Curricular - BNCC. (CP4)

Base Nacional Comum Curricular - BNCC. (CP5)

Ao analisar as falas, percebemos a recorrência quanto à Base Nacional Comum Curricular como documento que orienta a construção dos planos curriculares operacionalizados pela participantes. Entretanto, ao analisar os documentos curriculares das instituições, verificamos que são enfatizados como principais referências o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI/2001), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI/2009), entre outros.

Segundo as coordenadoras (CP1 e CP3), em 2019, a Secretaria Municipal de Educação do município de Porto Velho articulou várias formações continuadas, em parceria com o *Programa de Apoio à Implementação da Base* (ProBNCC), do

governo federal, oferecido para gestores, professores, coordenadores e orientadores pedagógicos. As formações objetivavam que esses profissionais conhecessem e discutissem a *Base Nacional Comum Curricular*, possibilitando o processo de adequação das propostas pedagógicas da Educação Infantil da rede, de forma alinhada à BNCC.

A Base Nacional Comum Curricular é conceituada da seguinte maneira:

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) (BRASIL, 2017, p. 7).

A BNCC (2017) recomenda as aprendizagens essenciais para todas as modalidades de Educação Básica, portanto é um documento normativo, obrigatório, que serve como referência na elaboração ou adequação das propostas curriculares dos sistemas de ensino público ou privado. A BNCC (2017) define que as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais.

Os outros documentos observados reforçam o direito à educação no Brasil e orientam quanto à construção dos documentos curriculares. Nesse sentido, o *Estatuto da Criança e do Adolescente* (Lei 8.069/90), em seu art. 53, afirma que a criança e o adolescente possuem direito à educação, visando seu pleno desenvolvimento.

A LDB 9.394/96 regulamenta os sistemas de ensino público ou privado do país. Em seu art. 2º, a LDB afirma que a educação é dever da família e do Estado e tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando.

Quanto ao currículo, estimula a autonomia das instituições, desde que assegurem as aprendizagens previstas para a etapa. Em consonância, a (CP2) cita, como documento norteador, o Projeto Político Pedagógico (PPP), um documento obrigatório, que retrata a proposta educacional da escola, a sua identidade. O PPP está disposto na LDB nº 9.394/96, especificamente nos art. 12, 13, e 14.

Em conformidade à LDB, o documento *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (RCNEI/2001) constitui-se como um conjunto de referências e

orientações didáticas e pedagógicas, a fim de contribuir, junto aos educadores, com práticas educativas de qualidade. A obra é apresentada em três volumes: Volume 1, intitulado *Introdução*; Volume 2, *Formação pessoal e social*; e Volume 3, *Conhecimento de mundo*.

As *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (DCNEI/2009) possuem caráter mandatório e orientam a formulação de políticas, incluindo a de formação de professores e demais profissionais da educação. Conforme as DCNEI, a proposta pedagógica da Educação Infantil é vista como um plano orientador das ações pedagógicas que deverão ser efetivadas no espaço escolar.

4.2.4 Categoria IV - Aspectos trabalhados nas práticas cotidianas da Educação Infantil

No tocante à Categoria IV, organizamos duas subcategorias, conforme ilustrado no Quadro 8:

Quadro 8 - Categoria IV e subcategorias (professoras)

Categoria IV	Subcategorias
Práticas cotidianas da educação infantil	A - Aspectos multidimensionais B - Aspectos relacionados à interação das crianças

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Assim, questionamos às professoras: *No sentido de desenvolver as crianças em sua integralidade, quais aspectos são trabalhados em suas práticas cotidianas?*

4.2.4.1 Subcategoria A - Aspectos multidimensionais

No que se refere à subcategoria A, apresentaram-se as seguintes respostas:

O lúdico onde através das brincadeiras, a criança desenvolve habilidades corporais, intelectuais, participando, interagindo, respeitando limites e diferenças, se valorizando e valorizando o outro. (P2)

Cognitivo, emocional, social, afetivo e lúdico. (P3)

Aspectos corporais, psicológicos, intelectuais e sociais. (P4)

Mental-intelectual, emocional, sociocultural [...]. (P5)

Ao analisarmos as falas das professoras (P2, P3, P4 e P5), percebemos que os aspectos por elas citados para a organização das suas práticas cotidianas visam favorecer o desenvolvimento dos seus alunos em sua integralidade, enquanto sujeitos do processo educativo. Nessa perspectiva, tais aspectos estão relacionados ao que descrevem as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (2009, p. 93):

As especificidades e os interesses singulares e coletivos dos bebês e das crianças das demais faixas etárias devem ser considerados no planejamento do currículo, vendo a criança em cada momento como uma pessoa inteira na qual os aspectos motores, afetivos, cognitivos e lingüísticos integram-se, embora em permanente mudança.

Em seus dizeres, as DCNEI vêm reforçar a importância de um planejamento que atenda às especificidades da criança, enquanto ser único e inteiro que é. Para isso, o trabalho pedagógico dos professores deve conter intencionalidade educativa, a fim de proporcionar experiências que favoreçam o desenvolvimento infantil nos mais diversos aspectos.

Desse modo, ao organizar o seu trabalho diário com ênfase na criança em sua integralidade, o professor se torna fundamental articulador frente ao alcance dos objetivos propostos pelos documentos legais da educação brasileira.

Quanto aos referidos profissionais e à importância das suas ações educativas, João Formosinho (2009) tece a seguinte consideração:

É preciso promover social e profissionalmente os profissionais da educação de crianças. [...] Pressupõe-se o reconhecimento de que estes profissionais são dos mais importantes agentes profissionais do sistema educativo, pelo facto de serem os primeiros com quem a criança contacta, por serem os que lhe revelam uma imagem de escola e de vivência escolar, por serem os que ensinam de modo sistemático as aprendizagens básicas nos domínios cognitivo, sociomoral e afectivo (FORMOSINHO, 2009, p. 85).

Para Formosinho (2009), os profissionais que trabalham diretamente com crianças possuem grande relevância no processo educativo, pois eles é que trazem

a primeira impressão da imagem que as crianças têm de escola; são os profissionais que lidam diretamente na formação de cidadãos na chamada primeira infância. Nesse sentido, as ações profissionais materializadas no dia a dia da Educação Infantil devem alinhar os aspectos multidimensionais com práticas pedagógicas que ampliem as possibilidades de aprendizagem do mundo material e social.

4.2.4.2 Subcategoria B - Aspectos relacionados à interação das crianças

Sobre a subcategoria B, destacamos as seguintes falas:

Socialização entre eles e projetos de relevância para a vida. (P1)

Autonomia, expressão corporal, linguagem, saber perder e ganhar, interação e socialização. (P6)

Nas relações, nas interações educativas intencionalmente voltadas para suas experiências, nos processos de aprendizagem no espaço coletivo. (P8)

Relações de autonomia, linguagem e socialização. (P9)

Nas relações e nas interações educativas [...]. (P10)

Na visão das professoras (P1, P6, P8, P9 e P10), para propiciar o desenvolvimento da criança na sua integralidade, é imprescindível promover os aspectos relacionados à interação. Prevista pelas DCNEI (2009), no art. 9º, a interação é citada como eixo estruturante das práticas pedagógicas, bem como as brincadeiras. De acordo com as DCNEI (2009, p. 86):

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se inserem.

Quando inserida no contexto escolar, a criança possui o direito de ser atendida em suas necessidades, de modo a considerar os ideais de liberdade e equidade nas práticas a ela oportunizadas. Frente a esse direito, a prática pedagógica do professor precisa proporcionar atividades que promovam o protagonismo infantil e a construção de aprendizagens significativas através das interações e brincadeiras.

Quando interagem, as crianças constroem conhecimentos que lhes são significativos para o modo de ver o mundo, sentir, agir, pensar e desenvolver suas relações, sendo a prática do professor indispensável para estimular um ambiente facilitador. Kramer (1998, p. 23) destaca que “[...] enquanto prática social, a prática pedagógica é muito mais complexa do que o rótulo que, porventura, nela colocamos”. Daí a necessidade de formação adequada e contínua para os profissionais, a fim de que venham a adotar práticas metodológicas que incentivem a concretização de espaços acolhedores, promovedores de desenvolvimento integral. Nesse sentido, é importante destacarmos as falas das professoras (P11, 13 e 14):

Jogos e brincadeiras, com objetivos específicos [...]. (P11)

Músicas, parlendas, desenhos, histórias, brincadeiras livres e dirigidas entre outras. (P13)

Músicas, hábitos de higiene, brincadeiras com o intuito de promover autonomia da criança. (P14).

Para a promoção do desenvolvimento infantil, as referidas professoras citam como indispensáveis as práticas pedagógicas lúdicas, representadas pelos jogos e brincadeiras. As DCNEI (2009) asseguram que o brincar dá à criança oportunidade para imitar o conhecido e para construir o novo.

Por fim, as professoras (P7 e P15) apresentaram o cuidar como prática para o favorecimento do processo escolar, evidenciado nas seguintes falas:

O cuidar [...]. (P7)

O cuidado, educando a criança para ser sujeito de sua identidade própria, autônomo, educando através do lúdico, através de músicas e do brincar. (P15)

Diante do exposto, é fundamental compreendermos que o cuidar é indissociável no desenvolvimento das práticas educativas da Educação Infantil.

As DCNEI (2009) afirmam que educar cuidando inclui não somente acolher e garantir a segurança, mas também alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantis. Dessa forma, o brincar, cuidar e interagir devem ser objetivos permanentes das ações docentes na promoção do desenvolvimento da criança em sua integralidade.

4.2.5 Categoria V - Desafios enfrentados na prática pedagógica

A categoria V, intitulada “Desafios na prática pedagógica”, tem por base a seguinte questão: *Quais os desafios que os professores enfrentam, em sua prática pedagógica, quanto a materialização dos princípios fundamentais apresentados nas diretrizes curriculares e na base nacional comum curricular?*

Apresentam-se três subcategorias, de acordo com a recorrência nas falas das professoras e coordenadoras pedagógicas, conforme elencadas no Quadro 9:

Quadro 9 - Categoria V e subcategorias (coord. pedagógicas e professoras)

Categoria V	Subcategorias
Desafios da prática pedagógica	A - Necessidade de formação B - Falta de apoio familiar C - Desafios relacionados à estrutura física, financeira e pedagógica

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Falar em desafios que afetam diretamente a prática pedagógica e rotinas escolares é um fator de grande relevância nos debates atuais, visto que implica diretamente no processo de ensino e aprendizagem dos educandos e compromete a sociedade de um modo geral quando se trata de estatísticas.

4.2.5.1 Subcategoria A - Necessidade de formação

A subcategoria A se pauta nos seguintes relatos:

[...] formação continuada, [...] a família entender a importância da educação infantil [...] o uso da tecnologia. (P4)

Mais conhecimento sobre a BNCC, mais formação continuada, a não participação dos pais. (P6)

[...]Trabalhar alguns eixos temáticos nos campos de experiências, projetos e datas comemorativas. (P11)

[...] buscar se atualizar e entender o que a proposta traz para o

melhor aprendizado dos alunos. (P12)

[...] adaptação curricular, onde surgem muitas dúvidas. (P13)

[...] adaptação da BNCC [...]. (P14)

É recorrente, nas falas em destaque, o quesito *necessidade de formação* como um desafio na prática pedagógica. Em tempos de mudanças nas políticas educacionais no Brasil, o professor torna-se um agente importante nesse processo e, como tal, é necessário possuir uma formação contínua, de qualidade, com vistas às modificações recorrentes na educação atual.

Libâneo (2007, p. 27) assim descreve a importância do professor na escolarização:

Não só o professor tem o seu lugar, como sua presença torna-se indispensável para a criação das condições cognitivas e afetivas que ajudarão o aluno a retribuir significados às mensagens [...] O valor da aprendizagem escolar, está justamente na sua capacidade de introduzir os alunos nos significados da cultura e da ciência por meio de ações cognitivas e interacionais providas pelo professor.

Segundo Libâneo (2007), mesmo diante dos aparatos tecnológicos e exigências do mundo globalizado, o papel do professor é indispensável para a efetivação das interações e ampliação de conhecimentos, garantidos legalmente para os estudantes, desde a Educação Infantil.

Visando proporcionar meios de qualificação profissional para seus servidores, em 2018, a Secretaria Municipal de Educação, através da sua Divisão de Formação (DIFOR), apresentou a *Política de Formação da Rede Municipal de Educação de Porto Velho*. Segundo a SEMED (2018), essa política surgiu com a finalidade de nortear, responder e respaldar a formação permanente dos profissionais da educação. O público alvo são os profissionais que atuam pedagogicamente nas escolas: o gestor escolar, o coordenador pedagógico, o orientador educacional, o professor de sala de aula e o profissional de atendimento da sala de recursos.

A LDB (1996), em seu art. 67, cita o aperfeiçoamento profissional continuado garantido como uma obrigação dos poderes públicos, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios. Dessa forma, em resposta às transformações ocorridas nas políticas educacionais brasileiras, há a

necessidade de formação continuada, para que os profissionais em exercício estejam alinhados com as perspectivas atuais, a fim de buscarem práticas que correspondam às mudanças vivenciadas.

4.2.5.2 Subcategoria B - Falta de apoio familiar

Em relação à subcategoria B, as professoras e coordenadoras citaram as seguintes queixas como desafios para a prática pedagógica:

A desestrutura familiar [...], assiduidade [...]. (P7)

Proporcionar eixos temáticos adequados à realidade da criança e principalmente, a falta de apoio dos pais na escola. (P15)

É o de conscientizar os pais de suas funções dentro da educação dos filhos. [...]. (CP3)

Problemas de ausência dos pais na educação escolar dos filhos e poucos recursos financeiros. (CP5)

A falta de apoio familiar aos alunos da Educação Infantil foi o principal desafio apresentado pelas participantes. Sabe-se que a família é o primeiro vínculo social no qual a criança está inserida e é nesta que se formam os primeiros vínculos afetivos, éticos e morais. Conforme o art. 2º da LDB (1996),

Art. 2º - A educação, dever da família e do Estado, inspira nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996, p. 8).

A LDB (1996) nos apresenta que a educação é dever da família e do Estado, devendo ser promovida em parceria, tendo a criança como centro das relações entre a escola e a família, considerando-a como sujeito histórico, que aprende a partir das relações com seus pares. A parceria escola-família é, sem dúvida, relevante e marcante no processo inicial da vida escolar, pois, quando ambas desempenham seu papel de educar e cuidar, colaboram, de forma eficaz, para que os objetivos propostos pela Educação Infantil sejam concretizados.

4.2.5.3 Subcategoria C - Desafios relacionados à estrutura física, financeira e pedagógica

Os desafios relacionados à estrutura física, financeira e pedagógica, segundo o olhar das professoras (P3 e P9) e coordenadoras (CP1 e CP4), são evidenciados nas seguintes falas:

Tempo de confeccionar jogos, [...] tempo para pesquisa, criação e confecção. Recurso financeiro “municipal” para aquisição de brinquedos e jogos pedagógicos [...]. (P3)

A falta de tempo para elaboração das atividades direcionadas.” (P9)
A falta de estrutura física e pedagógica (materiais pedagógicos) e recurso humano [...]. (CP1)

Falta de recursos financeiros e pessoal de apoio. (CP4)

A falta de estrutura física adequada nas escolas, os poucos recursos financeiros a ela destinados e a ausência de profissionais de apoio são apontados como dilemas que acompanham a educação brasileira há séculos.

A LDB (1996), em seus art. 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76 e 77, trata de recursos destinados à educação pública. Particularmente no art. 70, parágrafos I, II e III, tem-se que:

Art. 70:

- I - remuneração e aperfeiçoamento do pessoal e demais profissionais da educação;
- II - aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino;
- III - uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino;

Segundo dados do Senado Federal, os recursos destinados à escola pública são insuficientes para suprir as necessidades básicas. Entendemos que um maior investimento financeiro e uma gestão democrática ativa possibilitam avanços na educação, visando a promoção de melhorias nas dependências das escolas, aquisição de equipamentos midiáticos, acesso à *internet*, contratação de profissionais e valorização salarial dos docentes.

Frente aos desafios apresentados pelas docentes e coordenadoras pedagógicas entrevistadas, é relevante enfatizarmos que as DCNEI (2009, p. 87), destacam como fundamentais os princípios:

- 1) Éticos: valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades;
- 2) Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática;
- 3) Estéticos: valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

Considerando tais princípios, é preciso que a escola crie condições para a valorização da criança enquanto ser social e único. É fundamental propiciar a formação inicial e continuada dos professores, de forma que eles possam desenvolver e aprimorar práticas inclusivas e coerentes com as demandas atuais. É preciso que os professores tenham condições concretas de trabalho, com qualidade e ação coletiva, que viabilizem formas de enfrentar os desafios e mudar o futuro.

Em suma, torna-se indispensável possibilitar condições concretas que proporcionem o desenvolvimento de uma educação escolar infantil de qualidade, conforme preconizada pela legislação brasileira.

Garantir às crianças a integração do cuidar e do educar no mesmo espaço de aprendizagem (escola) é possibilitar seu desenvolvimento de forma integral, através de condições de trabalho favoráveis, com espaços adequados, profissionais com formação específica em Nível Superior, materiais pedagógicos apropriados para a faixa etária e ações que viabilizem a parceria escola-família como recomendam as leis voltadas à Educação Infantil.

Logo, faz-se necessário tornar a criança o centro do processo educativo, considerando sua individualidade e respeitando-a como sujeito histórico e de direito.

Diante do exposto, a seguir, tecemos algumas considerações pertinentes ao estudo aqui apresentado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No percurso deste estudo, buscamos responder à seguinte indagação problematizadora da temática que nos propusemos investigar: *como os docentes e coordenadores que atuam em escolas de Educação Infantil, em Porto Velho-RO, percebem os desafios da efetivação de seu trabalho nessa área?* Na busca de resposta para esse questionamento, sentimos a necessidade de fazer outras indagações que nos permitissem uma melhor compreensão desse fenômeno.

Desta feita, questionamos: Qual a visão de criança na concepção dos professores e coordenadores de Educação Infantil? Como os professores e coordenadores definem o currículo da Educação Infantil? Quais os documentos que orientam a proposta curricular desenvolvida pelos professores? Quais aspectos são trabalhados nas práticas cotidianas dos professores? E, por último, quais os desafios enfrentados pelos professores, em sua prática pedagógica, quanto à materialização dos princípios fundamentais apresentados nas Diretrizes Curriculares e na Base Nacional Comum Curricular? Essas indagações direcionaram os objetivos específicos deste estudo, considerando-se as respostas oriundas das vozes dos sujeitos participantes da pesquisa.

O primeiro objetivo específico procurou descrever a concepção de criança na visão de coordenadores e professores que atuam no atendimento da Educação Infantil, o que nos revelou uma concepção de criança como um ser em transformação e com potencial para experiências sociais e de aprendizagem.

O segundo objetivo específico buscou caracterizar o currículo da Educação Infantil apresentado na concepção de coordenadores e professores. Verificamos que esses profissionais concebem o Currículo da Educação Infantil como um documento orientador e como um conjunto de experiências culturais.

Quanto ao terceiro objetivo específico, buscamos nomear os documentos que orientam a proposta curricular efetivada pelos professores da Educação Infantil. Os professores destacaram que a proposta pedagógica se orienta pelos documentos legais que fundamentam essa etapa da Educação Básica: a Base Nacional Comum Curricular, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Projeto Político Pedagógico da instituição, entre outros.

No quarto objetivo específico, a indagação veio no sentido de identificar as práticas trabalhadas no cotidiano da Educação Infantil, que possibilitam o desenvolvimento das crianças em sua integralidade. Nesse sentido, os professores desenvolvem atividades com aspectos lúdicos, cognitivos, emocionais, afetivos e sociais, que permitem o desenvolvimento das crianças em suas múltiplas dimensões e a interação destas no contexto escolar.

O quinto e último objetivo específico veio com a proposta de relacionar os desafios enfrentados pelos professores, em sua prática pedagógica, quanto a materialização dos princípios fundamentais apresentados nas Diretrizes Curriculares e na Base Nacional Comum Curricular. Embora os professores tenham apresentado compreensão, tanto no que tange à legislação que rege a Educação Infantil, quanto aos pressupostos que devem orientar a prática pedagógica dos docentes desse seguimento de ensino, os sujeitos deste estudo apontam lacunas como: necessidade de formação continuada, falta de apoio familiar e problemas relacionados à estrutura física, financeira e pedagógica das escolas como desafios enfrentados para o desenvolvimento de uma prática pedagógica pertinente e competente, que permita o pleno desenvolvimento infantil.

Mediante essa realidade, concluímos que, para se propor mudanças que revertam o quadro apresentado sobre a Educação Infantil em Porto Velho, há necessidade de investimentos que favoreçam a formação continuada voltada para as mudanças curriculares, em consonância com os documentos legais que norteiam esta etapa da Educação Básica, além de práticas que favoreçam a integração escola-família, ampliação de verbas para a melhoria da infraestrutura das escolas e contratação de servidores de apoio, de forma que todos assumam seu papel e compromisso social.

Considerando a pesquisa realizada, ressaltamos que nenhum estudo é capaz de abranger a totalidade quanto à visão de um tema pesquisado; portanto é necessário desenvolver estudos futuros que possam responder às novas indagações que surgiram no processo de construção desta pesquisa.

Tal conclusão traduz a relevância deste estudo, no sentido de apontar indicadores que podem suscitar reflexões e propostas de planejamento para o enriquecimento de ações que otimizem a Educação Infantil ofertada pela SEMED de Porto Velho-RO, contribuindo no processo de formação continuada dos profissionais da Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

- Apple, Michael W. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- Ariès, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Edições 70 - Brasil, 2011.
- BRASIL. **Constituição da república federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Lei n.º 11.274**. Brasília, 2006.
- BRASIL. Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. **Diário Oficial da União**. Brasília, 12 de novembro de 2009.
- BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei nº 8.069/90, de 13 de julho de 1990. Brasília, 1990.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 26 jun. 2014. Ed. extra. Seção 1, p.1.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833-27841.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Indicadores de qualidade na educação infantil**. Brasília: MEC, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009b. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**. Brasília, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenadoria de Educação infantil. **Critérios para um atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças**. 2. ed. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 2009.
- BRASIL. **Portaria Interministerial nº 17**, de 24/04/2007, Brasília, 2007. BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, de 20 de dezembro de 1996.
- DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2008.
- FORMOSINHO, João. **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Porto Editora, Portugal, 2009.

GARDNER, H. **A criança pré-escolar**: como pensa e como a escola pode ensiná-la. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GIL, Antonio. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002

KRAMER, S. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 1, n.2, p. 135-146, 2000.

KRAMER, S. **Com a pré-escola nas mãos**: uma alternativa curricular para a educação infantil. 11.^a ed. São Paulo: Ática, 1998.

KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação. 2008.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO VELHO. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação de Porto Velho - RO**. Lei nº 2228, de 24 de junho de 2015. Disponível em:

[http://www.avaliacaoinstitucional.unir.br/uploads/87878787/5604_2015_pme_prefeitura_porto_velho_ro_\(plano_municipal_de_educacao_de_porto_velho\).pdf](http://www.avaliacaoinstitucional.unir.br/uploads/87878787/5604_2015_pme_prefeitura_porto_velho_ro_(plano_municipal_de_educacao_de_porto_velho).pdf). Acesso em: 26 ago. 2019.

Sites consultados

<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/6-educacao-integral>. Acesso em 19 nov. 2019.

http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_04.02.2010/art_211_asp
Acesso em: 30 out. 2019.

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 03 nov. 2019.

<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 03 nov. 2019.

[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172/Lei N° 010172/Plano-nacional-de-educacao](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172/Lei%20N%20010172/Plano-nacional-de-educacao). Acesso em: 9 jan. 2019

[https://www.revistaeducacao.com.br/bncc-competenciasgerais/Entenda-as-10-competências-gerais-da-BNCC](https://www.revistaeducacao.com.br/bncc-competenciasgerais/Entenda-as-10-competencias-gerais-da-BNCC). Acesso em: 03 nov. 2019.

<https://www.somospar.com.br/bncc-base-nacional-comum-curricular>. Acesso em: 15 dez. 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO



Prezado (a) Professor (a),

Sou Mestranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Mestrado Acadêmico em Educação, da Universidade Federal de Rondônia e pretendo desenvolver uma pesquisa denominada: **A EDUCAÇÃO INFANTIL E OS DESAFIOS DO SEU DESENVOLVIMENTO: UM ESTUDO JUNTO A COORDENADORES PEDAGÓGICOS E PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO – RO.**

A pesquisa propõe analisar, como os docentes e coordenadores que atuam em escolas de Educação Infantil, em Porto Velho – RO, percebem os desafios da operacionalização da proposta Pedagógica da Educação Infantil em vigor, tendo em vista as funções previstas em lei quanto a esta modalidade de ensino, cujos dados resultarão na elaboração da sua Dissertação. Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa que utilizará o questionário como instrumento de coleta de dados. Informo que os conteúdos registrados no instrumento serão mantidos sob sigilo, sendo resguardada a sua identidade, não revelados em nenhum momento, inclusive, nos documentos de divulgação dos resultados da pesquisa. Ressaltamos, também, que sua participação não envolverá qualquer tipo de despesa e que os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente para fins desta pesquisa.

Em qualquer momento poderá entrar em contato comigo ou com minha orientadora, para novos esclarecimentos sobre a pesquisa, por meio dos endereços de e-mail e telefone que se encontram a seguir.

Na perspectiva de contar com seu consentimento para participação nesta pesquisa, agradeço antecipadamente.

Elessandra Reis Batista
Mestranda
elessandrareis@gmail.com
(69) 99359-6776

Prof.^a Dr.^a Rosângela de Fátima C. França
Orientadora
6rosangela@gmail.com

Declaro, após ter lido os esclarecimentos acima explicitados, concordar em participar da pesquisa.

Assinatura

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO APLICADO ÀS PROFESSORAS E COORDENADORES PEDAGÓGICOS QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

**QUESTIONÁRIO APLICADO ÀS PROFESSORAS E COORDENADORES PEDAGÓGICOS QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL****1. Dados pessoais**

Sexo: () masculino () feminino

2. Escolaridade**- Curso de Graduação**

Nome do curso: _____

() concluído

() não-concluído

() em curso

Ano de conclusão: _____

Instituição: _____

- Curso de Especialização

() concluído

() em curso

() não possui

Área: _____

Instituição: _____

3. Dados Profissionais

Experiência como docente: _____ anos.

Experiência como docente na educação infantil _____ anos.

Vínculo empregatício: () efetivo () emergencial () temporário

4. Jornada de Trabalho

() 20 horas semanais

() 25 horas semanais

() 40 horas semanais

() 60 horas semanais

5 Cursos de formação Continuada

Nome do curso: _____

Ano de conclusão: _____

Nome do curso: _____

Ano de conclusão: _____

Instituição em que trabalha: _____

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO



QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Prezado (a) respondente desta Pesquisa,

Este instrumento de coleta de informações é referente a um projeto de pesquisa do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO, MESTRADO ACADÊMICA EM EDUCAÇÃO, denominada A PROPOSTA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E OS DESAFIOS DA SUA OPERACIONALIZAÇÃO: UM ESTUDO JUNTO A COORDENADORES PEDAGÓGICOS E PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO - RO. A pesquisa se propõe a analisar como os docentes e coordenadores que atuam em escolas de Educação Infantil, em Porto Velho – RO, percebem os desafios da operacionalização da proposta Pedagógica da Educação Infantil em vigor.

Diante do exposto, contamos com a sua colaboração, no sentido de responder às questões aqui investigadas. A fidedignidade de suas respostas contribuirá para a apresentação de indicadores que poderão subsidiar o planejamento e implementação de ações pertinentes ao processo em pauta. Aos respondentes deste questionário é assegurada a confidencialidade de suas informações. Todos os resultados desta pesquisa serão publicados conforme padrões reconhecidos e serão utilizados para fins de socialização e compreensão de seus dados.

1. Em consonância com as diretrizes curriculares nacionais da educação infantil, as famílias das crianças são informadas sobre a perspectiva dos trabalhos pedagógicos que poderão ocorrer? ()sim ()não

Como isso ocorre?

2. Como professor de educação infantil, qual a sua visão de criança?

3. Como você define o currículo na educação infantil?

4. Quais os documentos que orientam a proposta curricular que você operacionaliza?

5. No sentido de desenvolver as crianças em sua integralidade, quais aspectos são trabalhados em suas práticas cotidianas?

6. No seu planejamento quais situações de aprendizagens possibilitam a ampliação das experiências das crianças quanto ao mundo material e social?

7. Quais os desafios que você enfrenta, em sua prática pedagógica, quanto a materialização dos princípios fundamentais apresentados nas diretrizes curriculares e na base nacional comum curricular?

APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS COORDENADORES DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO



QUESTIONÁRIO APLICADO AOS COORDENADORES DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Prezado (a) respondente desta Pesquisa,

Este instrumento de coleta de informações é referente a um projeto de pesquisa do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO, MESTRADO ACADÊMICA EM EDUCAÇÃO, denominada A PROPOSTA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E OS DESAFIOS DA SUA OPERACIONALIZAÇÃO: UM ESTUDO JUNTO A COORDENADORES PEDAGÓGICOS E PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO - RO. A pesquisa se propõe a analisar como os docentes e coordenadores que atuam em escolas de Educação Infantil, em Porto Velho – RO, percebem os desafios da operacionalização da proposta Pedagógica da Educação Infantil em vigor.

Diante do exposto, contamos com a sua colaboração, no sentido de responder às questões aqui investigadas. A fidedignidade de suas respostas contribuirá para a apresentação de indicadores que poderão subsidiar o planejamento e implementação de ações pertinentes ao processo em pauta. Aos respondentes deste questionário é assegurada a confidencialidade de suas informações. Todos os resultados desta pesquisa serão publicados conforme padrões reconhecidos e serão utilizados para fins de socialização e compreensão de seus dados.

1. Em consonância com as diretrizes curriculares nacionais da educação infantil, as famílias das crianças são informadas sobre a perspectiva dos trabalhos pedagógicos que poderão ocorrer? ()sim ()não

Como isso ocorre?

2. Como coordenador pedagógico de educação infantil, qual a sua visão de criança?

3. Como você define o currículo na educação infantil?

4. Quais os documentos que orientam a proposta curricular que você operacionaliza?

5. Quais os desafios que os professores enfrentam, em sua prática pedagógica, quanto a materialização dos princípios fundamentais apresentados nas diretrizes curriculares e na base nacional comum curricular?

APÊNDICE E - DADOS COLETADOS POR MEIO DE QUESTIONÁRIO APLICADO ÀS PROFESSORAS

PERGUNTA 1: Em consonância com as diretrizes curriculares nacionais da educação infantil, as famílias das crianças são informadas sobre a perspectiva dos trabalhos pedagógicos que poderão ocorrer?	
Professoras	RESPOSTAS
P1	Através das reuniões bimestrais e culminância de projetos.
P2	Através de reuniões, avisos e bilhetes.
P3	Através de reuniões de pais, comunicados via agenda e ainda via o grupo de whatsapp.
P4	Através de bilhetes e reuniões.
P5	No início do ano a proposta curricular (ementa) da turma é informada aos pais de modo que eles saibam qual conteúdo é previsto [...]
P6	Através de reuniões bimestrais e principalmente na 1º reunião do ano.
P7	Quando há algum projeto que tenha que pedir informações a família, sim. [...]
P8	Através das reuniões [...]
P9	Nas reuniões de pais e professores.
P10	Através de reuniões, são informadas sobre o trabalho e como será aplicado.
P11	Através de reuniões.
P12	Através das reuniões de pais
P13	Em reuniões
P14	Através dos informativos da escola.
P15	Nas reuniões de pais, a cada final de bimestre
PERGUNTA 2: Como professor de educação infantil, qual a sua visão de criança?	
Professoras	RESPOSTAS
P1	[...] É a fase que ocorre o processo de troca de experiências sociais [...]
P2	Criança é o ser mais puro e delicado que precisa de cuidados e atenção para educar, para que ela possa se desenvolver positivamente.
P3	Um ser em constante transformação e passível de muitas experiências de aprendizagem. [...]

P4	[...] é um ser ativo, que tem seu jeito de encarar as novas etapas da vida, interagindo com o meio e experimentando as primeiras aprendizagens.
P5	É um ser em desenvolvimento, que está em constante processo de aprendizagem.
P6	Procurar ensinar de maneira lúdica para o melhor desenvolvimento psicomotor e cognitivo.
P7	É um ser lindo que traz consigo toda a pureza, leveza, e sinceridade de um ser em transformação.
P8	A educação infantil é um momento em que a criança precisa ter experiências [...].
P9	Criança ativa, com traços de experiências entre professor / criança, com opiniões em processo de formação.
P10	A educação infantil é um momento em que a criança precisa ter experiências. Ela deve ter contato com livros, conviver com a natureza.
P11	Criança, fase da vida, que ela precisa de cuidados, proteção, aprendizagem, carinho e respeito a fim de garantir o educar.
P12	A criança tem a capacidade de aprender para se desenvolver e aprender [...].
P13	É um ser criativo que aprende e desenvolve-se por diversos métodos.
P14	A criança é um ser único e que continuamente está se desenvolvendo no meio social, cultural e familiar.
P15	A criança é um ser dotado de grande potencial [...]
PERGUNTA 3: Como você define o currículo na educação infantil?	
Professoras	RESPOSTAS
P1	Defino este currículo de extrema importância, pro desenvolvimento de cada um.
P2	É um currículo voltado para atender as necessidades e direitos das crianças de maneira ativa e satisfatória, fazendo com que a criança desenvolva valores individuais e coletivos.
P3	Muito flexível! Dá de fazermos de tudo um pouco.
P4	Um norte, um caminho que vamos percorrer.
P5	É um instrumental necessário para nortear as ações pedagógicas [...]
P6	Procura em cada etapa escolar, fazer com que o aluno desperte suas habilidades e competência de acordo com cada idade escolar.
P7	É o que nos norteia enquanto educadores sobre a concepção da criança e seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.
P8	É o conjunto de experiências culturais de cuidado e educação, relacionados aos saberes e conhecimentos.

P9	Conjunto de experiências culturais de cuidar / educar relacionados aos saberes e conhecimentos.
P10	É o conjunto de experiências culturais de cuidado e educação, relacionados aos saberes e conhecimento.
P11	Um conjunto de experiências que envolvem todos os saberes e conhecimentos.
P12	Certamente precisa melhorar, mas estamos no caminho.
P13	O currículo é a base e o norte para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula.
P14	Como um norte a seguir, mas também flexível valorizando as experiências da criança.
P15	O currículo envolve todo o processo educativo como direito [...]
PERGUNTA 4: Quais os documentos que orientam a proposta curricular que você operacionaliza?	
Professoras	RESPOSTAS
P1	[...] BNCC, todos os nossos projetos e o livro didático. [...]
P2	LDB, BNCC, PCN's e ECA.
P3	BNCC e RCNEI.
P4	BNCC, PCN's, LDB.
P5	A ementa escolar é feita com base na BNCC.
P6	BNCC e RCNEI.
P7	A BNCC e RCNEI.
P8	Proposta curricular da Rede municipal.
P9	Proposta curricular da Rede municipal.
P10	Proposta curricular da Rede municipal.
P11	BNCC.
P12	BNCC.
P13	BNCC.
P14	LDB e BNCC.
P15	BNCC, LDB, REFERENCIAIS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL e DCNEI.
PERGUNTA 5: No sentido de desenvolver as crianças em sua integralidade, quais aspectos são trabalhados em suas práticas cotidianas?	
Professoras	RESPOSTAS
P1	Socialização entre eles e projetos de relevância para a vida.
P2	O lúdico onde através das brincadeiras, a criança desenvolve habilidades corporais, intelectuais, participando, interagindo,

	respeitando limites e diferenças, se valorizando e valorizando o outro.
P3	Cognitivo, emocional, social, afetivo e lúdico.
P4	Aspectos corporais, psicológicos, intelectuais e sociais.
P5	Mental-intelectual, emocional, sociocultural [...]
P6	Autonomia, expressão corporal, linguagem, saber perder e ganhar , interação e socialização.
P7	O cuidar [....]
P8	Nas relações, nas interações educativas intencionalmente voltadas para suas experiências, nos processos de aprendizagem no espaço coletivo.
P9	Relações de autonomia, linguagem e socialização.
P10	Nas relações e nas interações educativas [...]
P11	Jogos e brincadeiras, com objetivos específicos [...]
P12	Desenvolvimento pleno da criança.
P13	Músicas, parlendas, desenhos, histórias, brincadeiras livres e dirigidas entre outras.
P14	Músicas, hábitos de higiene, brincadeiras com o intuito de promover autonomia da criança.
P15	O cuidado, educando a criança para ser sujeito de sua identidade própria, autônomo, educando através do lúdico, através de músicas e do brincar.
PERGUNTA 6: No seu planejamento quais situações de aprendizagens possibilitam a ampliação das experiências das crianças quanto ao mundo material e social?	
Professoras	RESPOSTAS
P1	[...] atividades que corresponde a ampliação das experiências das crianças com o mundo.
P2	Rodinha de conversa, conhecimento da realidade do aluno, regras de comportamento, brincadeiras, dramatizações [...]
P3	[...] atividades e práticas de experiências novas: muito lúdico, brincadeiras e atividades de registros também.
P4	Através das músicas, artes visuais, linguagem oral, [...] brincadeiras livres e dirigidas.
P5	Experimentar na prática os conteúdos sempre que possível.
P6	Interação, socialização e os conhecimentos prévios dos alunos.
P7	No momento da roda de conversa ou em uma contação de história.
P8	Não respondeu
P9	Não respondeu
P10	Não respondeu
P11	Nas rodas de conversas, manuseio de materiais [...]
P12	Através das brincadeiras e jogos realizados na escola.
P13	Todas.

P14	Através do brincar, rodas de leitura, pois ampliam o conhecimento das crianças.
P15	A roda de conversa, cuidar e brincar, interações e brincadeiras, saberes e conhecimentos significativos que a criança trás e assimila na escola.
PERGUNTA 7: Quais os desafios que você enfrenta, em sua prática pedagógica, quanto a materialização dos princípios fundamentais apresentados nas diretrizes curriculares e na base nacional comum curricular?	
Professoras	RESPOSTAS
P1	O maior desafio é achar que o novo é desafiador [...]
P2	[...] a valorização da criança e a preservação dos seus direitos e deveres no intuito de tornar essa criança no futuro um sujeito ativo participativo consciente e bem sucedido em suas escolhas.
P3	Tempo de confeccionar jogos, [...] tempo para pesquisa, criação e confecção. Recurso financeiro “municipal” para aquisição de brinquedos e jogos pedagógicos [...]
P4	[...] formação continuada, [...] a família entender a importância da educação infantil, [...] o uso da tecnologia.
P5	Aos desafios dos princípios políticos.
P6	Mais conhecimento sobre a BNCC, mais formação continuada, a não participação dos pais.
P7	A desestrutura familiar [...], assiduidade [...].
P8	Estamos ainda em discussão quanto a BNCC no quesito prática, até mesmo porque não temos um instrumental que norteará a nossa prática no cotidiano.
P9	A falta de tempo para elaboração das atividades direcionadas.
P10	Não respondeu
P11	[...]Trabalhar alguns eixos temáticos nos campos de experiências, projetos e datas comemorativas.
P12	[...] buscar se atualizar e entender o que a proposta trás para o melhor aprendizado dos alunos.
P13	[...] adaptação curricular, onde surgem muitas dúvidas.
P14	[...] adaptação da BNCC [...]
P15	Proporcionar eixos temáticos adequados à realidade da criança. Relacionar os eixos temáticos com os campos de experiências.

APÊNDICE F - DADOS COLETADOS POR MEIO DE QUESTIONÁRIO APLICADO ÀS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS

PERGUNTA 1: Em consonância com as diretrizes curriculares nacionais da educação infantil, as famílias das crianças são informadas sobre a perspectiva dos trabalhos pedagógicos que poderão ocorrer?	
Coordenadora pedagógica	RESPOSTAS
P1	Através de reuniões realizadas no início do ano e periódicas [...]
P2	Nas reuniões administrativas e pedagógicas e através das culminâncias de projetos.
P3	Em diálogos entre professores e família dos educandos, através de reuniões, geralmente no início do ano letivo.
P4	Sim, geralmente nas primeiras reuniões de pais.
P5	Sempre nas reuniões com a comunidade escolar.
PERGUNTA 2: Como coordenador pedagógico de educação infantil, qual sua visão de criança?	
Coordenadora pedagógica	RESPOSTAS
CP1	É um ser integral que precisa ser trabalhado as habilidades e competências, que sempre está em transformação.
CP2	Um ser em início de construção do conhecimento, um ser com habilidades em desenvolvimento [...]
CP3	Criança é dotada de competências e habilidades, é um ser histórico [...]
CP4	Criança é um ser pensante que deve ser instigada a construir conhecimentos e desenvolver seu potencial.
CP5	É um indivíduo que possui direitos de aprender, um ser em transformação [...].
PERGUNTA 3: Como você define o currículo na educação infantil?	
Coordenadora pedagógica	RESPOSTAS
CP1	São caminhos traçados onde a escola organiza sua prática pedagógica. [...]
CP2	É um conjunto de práticas pedagógicas que direciona as experiências vividas na instituição [...]
CP3	Direciona o fazer pedagógico, é a bússola do professor.
CP4	É um documento que rege a prática pedagógica.
CP5	O currículo é uma forma de organizar as práticas do professor.

PERGUNTA 4: Quais os documentos que orientam a proposta curricular que você operacionaliza?	
Coordenadora pedagógica	RESPOSTAS
CP1	A Base Nacional Comum Curricular – BNCC
CP2	Diretrizes curriculares Nacionais, Projeto Político pedagógico, Base Nacional Comum Curricular - BNCC
CP3	Plano de curso e Projeto Político Pedagógico da escola.
CP4	As Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum Curricular - BNCC
CP5	Base Nacional Comum Curricular - BNCC
PERGUNTA 5: Quais os desafios que os professores enfrentam, em sua prática pedagógica, quanto a materialização dos princípios fundamentais apresentados nas diretrizes curriculares e na base nacional comum curricular?	
Coordenadora pedagógica	RESPOSTAS
CP1	A falta de estrutura física e pedagógica (materiais pedagógicos) e recurso humano [...]
CP2	Compreender a concepção teórica da BNCC e a falta de estrutura nas instituições que trabalhamos.
CP3	É o de conscientizar os pais de suas funções dentro da educação dos filhos. [...]
CP4	Falta de recursos financeiros e pessoal de apoio.
CP5	Problemas de ausência dos pais na educação escolar dos filhos e poucos recursos financeiros.

ANEXOS

ANEXO 1 - TERMO DE APRESENTAÇÃO

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
 NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
 DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
 MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

**TERMO DE APRESENTAÇÃO**

Do: Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação – PPGE/UNIR

À Direção da Escola: _____

Vimos por meio deste, apresentar a mestrandia ELESSANDRA REIS BATISTA, para a qual solicitamos o acolhimento e a autorização a fim de que a mesma possa realizar sua pesquisa denominada: **A EDUCAÇÃO INFANTIL E OS DESAFIOS DO SEU DESENVOLVIMENTO: UM ESTUDO JUNTO A COORDENADORES PEDAGÓGICOS E PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO – RO.**

A pesquisa propõe analisar, como os docentes e coordenadores que atuam em escolas de Educação Infantil, em Porto Velho – RO, percebem os desafios da operacionalização da proposta Pedagógica da Educação Infantil em vigor, tendo em vista as funções previstas em lei quanto a esta modalidade de ensino, cujos dados resultarão na elaboração da sua Dissertação.

Pela atenção que lhe for dispensada agradecemos antecipadamente.

Porto Velho, _____ de _____ de 2019.

Prof. Dr. Antônio Carlos Maciel

Coordenador do Mestrado Acadêmico em Educação
 Portaria nº 891/2018/GR/UNIR, de 14/12/2018

Profa. Dra. Rosângela de Fátima Cavalcante França
 Orientadora

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
 MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO
 Sala 110C, Bloco 4ª – Campus – BR 364, Km 9,5 – CEP: 76801-059 – Porto Velho – RO
 mestradoeducacao@unir.br | (69) 2182-2171