UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE - UNIPLAC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

FABIOLA PEREIRA DOS SANTOS

EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS

Lages

2020

FABIOLA PEREIRA DOS SANTOS

EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense para a Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação. Linha de Pesquisa 2: Educação, Processos Socioculturais e Sustentabilidade.

Orientadora: Profa. Dra. Mareli Eliane Graupe

Lages

2020

Ficha Catalográfica

Santos, Fabíola Pereira dos

S212e Educação Infantil: práticas pedagógicas com bebês e crianças bem pequenas. Fabíola Pereira dos Santos. – Lages, SC, 2020. 117 p.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense..

Orientador: Mareli Eliane Graupe

1. Educação Infantil. 2. Práticas Pedagógicas. 3. Centro de Educação Infantil. 4. Bebês. 5. Crianças bem pequenas. 1. Graupe, Mareli Eliane. 1. Título.

CDD 372

Catalogação na Fonte: Biblioteca Central

FABIOLA PEREIRA DOS SANTOS

EDUCAÇÃO IMFANTIL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense para a Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Processo Sociocultaria e Sustentabilidade.

Lages, 13 de fevereiro de 2020.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Mareli Eliane Graupe
Orientadora e Presidente da Banca – PPGE/UNIPLAC

Profa. Dra. Maria Renata Alonso Mota
Examinadora Externa – PPGEDU/FURG

Profa. Dra. Maria Selma Grosch
Examinadora Interna – PPGE/UNIPLAC

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pois Ele é o Senhor de todas as coisas, e sem a vontade Dele, eu não conseguiria chegar até aqui. O caminho até aqui não foi fácil, chegar a essa etapa final e fazer um agradecimento me deixa certamente muito feliz por saber que consegui chegar até o fim.

Durante todo o processo de pesquisa, estudos e escrita deste trabalho tive a colaboração de pessoas que o tornaram possível e que estiveram comigo incondicionalmente.

Agradeço primeiramente a minha família, que me incentivou, me encorajou e me apoiou durante esta jornada.

A minha razão de lutar todos os dias a minha filha Maria Eduarda, ao meu esposo Joacir e companheiro em todas as horas.

Aos meus pais que sempre estiveram comigo quando precisei e sempre me incentivam a realizar meus sonhos.

À minha colega e incentivadora Samara Abreu Arruda, que nunca mediu esforços para me auxiliar e me aconselhar.

Às minhas colegas de trabalho do Ceim Gente Miúda, pelos incentivos, pelos estudos e pelo apoio nos momentos de ausência em função do mestrado.

À minha orientadora, professora doutora Mareli pela competência, dedicação e paciência com que me orientou e acompanhou todo este processo.

Às professoras entrevistadas, pela disponibilidade, colaboração e aprendizado que oportunizaram. Aos Ceims que cederam os espaços para que pudesse realizar meus estudos.

Aos professores do PPGE, pela dedicação e competência com que ensinam que promovem as discussões e suscitam o interesse pelo conhecimento.

Obrigada a todos!

“Que todos os nossos esforços estejam sempre focados no desafio à impossibilidade. Todas as grandes conquistas humanas vieram daquilo que parecia impossível”.
(Charles Chaplin).

RESUMO

Esta pesquisa busca conhecer práticas pedagógicas de professoras que atuam na Educação Infantil com crianças de zero a três anos. Os principais referenciais teóricos que embasam este estudo são: Ariès (1981), Angotti (2009), Barbosa (2009), Carvalho e Fochi (2017), Oliveira e Silva (2017), Kramer (1984), Kuhlmann (2014), Mota (2013; 2016), Saviani (2011). Também foram consultados documentos legais, dentre eles, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988; o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei nº 8.369/1990; a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) - Lei nº 9.394/1996; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) entre outros. Essa pesquisa possui como problemática: quais são os desafios que as professoras enfrentam nas suas práticas pedagógicas com bebês e crianças bem pequenas? O objetivo geral é compreender as práticas pedagógicas das professoras que atuam na Educação Infantil com bebês e crianças bem pequenas no Município de Lages e tem com objetivos específicos: a) Historiar a Educação Infantil no Brasil; b) Conhecer os documentos que normatizam e orientam a educação infantil; c) Identificar os discursos que constituem as práticas pedagógicas das professoras que atuam com bebês e crianças bem pequenas. Foi realizada uma pesquisa com abordagem qualitativa, e a coleta de dados ocorreu por meio de observação participante passiva e entrevista focalizada com seis professoras que atuam em dois Centros de Educação Infantil do Município de Lages/SC, especificamente nas turmas de Berçário I, Berçário II e Maternal I que atendem crianças de zero a três anos. Para compreender os dados coletados, foi utilizada a análise de conteúdo qualitativo de Mayring (2007). Os dados da pesquisa indicam que algumas professoras ainda têm uma visão escolarizada da Educação Infantil e uma preocupação com elaboração de portfólios com atividades pedagógicas para entregar à família. Durante a realização da observação participante passiva foi possível conhecer a rotina diária, especialmente as ações pedagógicas que são tarefas determinadas pela professora, impedindo a criança de realizar de maneira autônoma as atividades propostas. Os bebês e as crianças bem pequenas possuem capacidade de aprender por meio da sua própria curiosidade, demonstrando seus interesses e suas necessidades independente daquilo que é proposto por um adulto. Precisamos repensar sobre a prática pedagógica e as reais necessidades dos bebês e das crianças bem pequenas com o objetivo de garantir o protagonismo da criança e oferecer-lhe um ambiente rico em materiais que atraiam a sua atenção, que estimulem a liberdade de movimentos, o desenvolvimento da percepção, da memória e do seu próprio corpo. O fazer pedagógico, o educar e cuidar deve acontecer como ações educativas intencionais sendo orientadas para o desenvolvimento humano das crianças. Portanto, espera-se que essas abordagens e reflexões acerca das práticas pedagógicas com os bebês e as crianças bem pequenas contribuam para uma visão diferenciada da Educação Infantil, em que o cuidar e o educar, seja um alicerce para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças enquanto sujeitos protagonistas e capazes de exercer a cidadania.

Palavras-chave: Educação Infantil. Práticas Pedagógicas. Centro de Educação Infantil. Bebês; Crianças bem pequenas.

ABSTRACT

This research seeks to know the pedagogical practices of teachers who work in Early Childhood Education with children from zero to three years old. The main theoretical references that support this study are: Ariès (1981), Angotti (2009), Barbosa (2009), Carvalho and Fochi (2017), Oliveira e Silva (2017), Kramer (1984), Kuhlmann (2014), Mota (2013; 2016), Saviani (2011). Legal documents were also consulted, among them, the 1988 Constitution of the Federative Republic of Brazil; the Child and Adolescent Statute (ECA) - Law nº 8,369 / 1990; the Law of Guidelines and Bases (LDB) - Law nº 9.394 / 1996; the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (DCNEI, 2009) among others. This research has the following problems: what are the challenges that teachers face in their pedagogical practices with babies and very young children? The general objective is to understand the pedagogical practices of teachers who work in Early Childhood Education with babies and very young children in the Municipality of Lages and have specific objectives: a) History of Early Childhood Education in Brazil; b) Know the documents that regulate and guide early childhood education; c) Identify the speeches that constitute the pedagogical practices of teachers who work with babies and very young children. A research with a qualitative approach was carried out, and the data collection occurred through passive participant observation and focused interview with six teachers who work in two Early Childhood Education Centers in the city of Lages / SC, specifically in the classes of Nursery I, Nursery II and Maternal I that assist children from zero to three years old. To understand the collected data, the qualitative content analysis of Mayring (2007) was used. The research data indicate that some teachers still have a schooled view of Early Childhood Education and a concern with developing portfolios with pedagogical activities to deliver to the family. During passive participant observation, it was possible to know the daily routine, especially the pedagogical actions that are tasks determined by the teacher, preventing the child from carrying out the proposed activities autonomously. Babies and very young children have the ability to learn through their own curiosity, demonstrating their interests and needs regardless of what is proposed by an adult. We need to rethink about the pedagogical practice and the real needs of babies and very young children in order to guarantee the protagonism of the child and offer him an environment rich in materials that attract his attention, that stimulate freedom of movement, development perception, memory and your own body. Pedagogical doing, educating and caring must take place as intentional educational actions being oriented towards the human development of children. Therefore, it is expected that these approaches and reflections about pedagogical practices with babies and very young children contribute to a different view of Early Childhood Education, in which caring and educating is a foundation for the development and learning of children while protagonist subjects and capable of exercising citizenship.

Key-words: Early Childhood Education. Pedagogical practices. Center for Early Childhood Education.Baby; Very young children.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADOCI	Adote um Centro de Educação Infantil
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEIM	Centro de Educação Infantil Municipal
CEIMS	Centros de Educação Infantil Municipal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
DCNS	Diretrizes Curriculares Nacionais
DUDCA	Declaração Universal dos Direitos das Crianças
ECA	Estatuto da Criança e Adolescente
FNDE	Fundo nacional de desenvolvimento da Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa
LDB	Leis de Diretrizes e Base
LDBEN	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MIEIB	Movimento Inter fóruns de Educação Infantil do Brasil
MEC	Ministério da Educação
PCSC	Proposta curricular de Santa Catarina
PME	Plano Municipal de Ensino
PNE	Plano Nacional de Educação
SMEL	Secretaria Municipal da Educação
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIPLAC	Universidade do Planalto Catarinense

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 11
2 INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL 17
2.1 CONCEITO DE INFÂNCIA 17
2.2 EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL 23
2.3 CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL 27
2.4 CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR 29
3 EDUCAÇÃO INFANTIL COMO DIREITO 34
3.1 CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988 35
3.2 ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE - LEI Nº 8.069/1990 36
3.3 LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDBEN) - LEI Nº 9.394/1996 39
3.4 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 42
3.5 PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA: EDUCAÇÃO INFANTIL 46
3.6 PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE LAGES/SC 47
4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL 51
4.1 FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL 51
4.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS 54
5 PESQUISA DE CAMPO EM DOIS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL 62
5.1 PESQUISA QUALITATIVA 62
5.2 ANÁLISES DE DADOS 64
5.3 PESQUISA DE CAMPO EM DOIS CEIMs 67
5.4 CONTEXTO DA PESQUISA DE CAMPO 67
5.5 PERFIL DAS PARTICIPANTES 68
6 EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS 70
6.1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS 70
6.2 CUIDAR E EDUCAR 79
6.3 FORMAÇÃO PROFISSIONAL INICIAL E CONTINUADA 84
6.4 MATERIAIS PEDAGÓGICOS 87

6.5 ORGANIZAÇÃO DO TEMPO E ESPAÇO.....90
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....94
REFERÊNCIAS 97
ANEXO.....109
ANEXO 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE...109
ANEXO 2 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....111
APÊNDICES.....115
APÊNDICE A – DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS.....115
APÊNDICE B DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL.....116
APÊNDICE C - ROTEIRO PARA ENTREVISTA FOCALIZADA COM AS PROFESSORAS DE CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS 117

1 INTRODUÇÃO

Para dar início à apresentação desta dissertação de Mestrado em Educação na Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), relato o meu processo de formação e trajetória profissional. Refletir sobre a própria história de vida nos desafia a voltar no tempo, analisar as experiências vivenciadas e relacioná-las com os desafios que emergem nesta etapa de leitura, pesquisa e escrita.

Neste resgate, a primeira lembrança que me vem à mente foi meu ingresso na Educação Infantil, mais precisamente no ano de 1978, quando, aos quatro anos de idade, iniciei meus estudos em uma instituição particular (atualmente Centro de Educação Infantil Filhos dos Funcionários). Foi uma época de muita alegria e de boas recordações da minha infância, pois, naquele local, eu me sentia acolhida pelas professoras[1] e colegas. Finda a Educação Infantil, fui matriculada no colégio Santa Rosa de Lima, onde, na época, estudavam somente meninas. Depois, passei pelo Colégio Franciscano Diocesano e terminei o Ensino Fundamental no Colégio Industrial de Lages. No Ensino Médio, voltei estudar em escola particular, o Posilages, tendo em vista que o Colégio Industrial era direcionado para cursos técnicos e o meu interesse profissional não encaixava com nenhum dos cursos oferecidos naquela instituição.

Em 08 de março de 1993, iniciei, somente com minha formação no Ensino Médio Científico, a jornada de docência na Creche Gente Miúda, como monitora na turma de maternal I e foi lá que me encantei e me identifiquei com a Educação Infantil, o que me levou a mudar meus interesses profissionais. Assim, em 1994, iniciei o curso de licenciatura em Letras na UNIPLAC, pois gostava muito de língua portuguesa e via nesse curso uma possibilidade de conhecer metodologias para a contação de histórias e para explorar a oralidade das crianças da Educação Infantil.

No entanto, no estágio da sétima fase do curso de Letras, no ano de 1997, percebi que me identificava mais com a Educação Infantil. Diante disso, tendo em vista a necessidade de ampliar meus conhecimentos para realizar um trabalho de qualidade com as crianças pequenas, após a conclusão do referido curso, iniciei o curso de Magistério em nível médio, no ano de 2000.

---

[1] Nesta dissertação usaremos a linguagem inclusiva no feminino para contemplar professoras e professores, especialmente porque as mulheres são maioria no magistério da educação básica. Na educação infantil de zero a três anos de idade o percentual é de 99% de professoras do gênero feminino para 1% do gênero masculino (PACIFICO, 2017).

Durante o período que atuei como professora na Educação Infantil, adquiri conhecimentos mediante a participação em várias formações e por ser desafiada a trabalhar com crianças oriundas de diversos arranjos familiares, tarefa para a qual precisei estudar muito para equacionar as dificuldades que se apresentavam. Os desafios me colocaram diante de outra necessidade, a de encontrar mais subsídios para interagir adequadamente nas situações vivenciadas, o que me motivou em 2002, a iniciar curso de Pós-Graduação em Prática Escolar Numa Visão Psicopedagógica, oportunidade em que uni o gostar de ser professora e o meu sonho de adolescência, de ser psicóloga.

Em 2013, fui convidada a trabalhar como coordenadora de estagiárias[2] na Secretaria Municipal da Educação do Município de Lages, no setor de Educação Infantil.

Durante o período em que estive na Secretaria Municipal da Educação do Município de Lages (SMEL), desenvolvi meu trabalho com muito compromisso, responsabilidade e amor, atuando diariamente com as estagiárias que auxiliavam as professoras nos Centros de Educação Infantil Municipal (CEIMs). Uma tarefa complexa, pois trabalhava com adolescentes que estavam lá porque se identificavam com a Educação Infantil, mas também havia aquelas que, muitas vezes, optavam pelo trabalho em razão da necessidade econômica ou, ainda, por falta de oportunidade em outro campo do mercado de trabalho.

Atuar nesta área e ver em muitas adolescentes o espelho dos mesmos motivos que me levaram a ingressar no magistério foi desafiador, pois eram poucos os meus conhecimentos a respeito da dinâmica da organização e burocracia que garantiam o funcionamento da Educação Infantil.

Dediquei-me, então, a adquirir os saberes necessários para desenvolver a tarefa assumida e, após tantas informações, envolvimento e desafios trabalhei diretamente com a formação das estagiárias, quebrando paradigmas, criando contexto favorável para a construção de competências profissionais, mediando com as estagiárias os conhecimentos e as experiências necessárias às práticas pedagógicas no contexto escolar.

Além de realizar a formação continuada das futuras profissionais da Educação Infantil, fazia o acompanhamento do trabalho pedagógico das mesmas para tematizar a prática, ou seja, ação *versus* reflexão *versus* ação. Isso significa garantir a todos e a cada uma das crianças que estavam sob a cotutela daquelas estagiárias, acompanhadas das professoras regentes das turmas, a despeito da diversidade e das diferentes situações de ensino e

[2] Estágio é um ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho usando apuração para o trabalho produtivo de estudantes. O estagiário recebe remuneração a título de bolsa de estudo.

aprendizagem, o mesmo direito de aprender. Em 2017, retornei para o CEIM Gente Miúda onde, atualmente, sou professora.

Passar esse tempo fora do contexto do ambiente pedagógico da Educação Infantil e ver a dinâmica da Educação Infantil numa esfera maior me possibilitou perceber o quanto é importante escolher adequadamente os campos de experiência que será abordado com a criança em cada idade, a profundidade com que o mesmo será explorado e a metodologia utilizada para alcançar esse objetivo.

No tempo em que estive na Secretaria Municipal da Educação do Município de Lages aprendi, entre outras coisas, a ser observadora, o que me permitiu ampliar a atuação como agente de ação e transformação da prática pedagógica com os bebês e crianças bem pequenas. Percebi a dificuldade das professoras na seleção dos campos de experiências considerando os diferentes grupos por faixa etária. Sendo que algumas professoras entendem que a Educação Infantil deve trabalhar com um plano de rotina que priorize mais o educar[3] do que o brincar, causando, muitas vezes, atropelo de fases no desenvolvimento das crianças. Observando esse cenário, senti a necessidade de retomar meus estudos, agora em curso de Mestrado na área da Educação, buscando compreender certas indagações que me inquietam.

A dissertação possui como Tema a "Educação Infantil". Primeiramente, foi realizada uma busca nos bancos de dados sobre conceitos de Educação Infantil e práticas pedagógicas, tendo como objetivo conhecer os principais referenciais teóricos usados no Brasil sobre essas duas categorias de estudo. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009 têm se mostrado prioritárias às discussões sobre como orientar o trabalho docente junto aos bebês e as crianças bem pequenas, em instituições escolares públicas ou privadas.

A Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9.394/1996, no seu Artigo 29, dispõe que a Educação Infantil como "[...] primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e comunidade" [4].

A Educação Infantil tem por função o desenvolvimento integral da criança, é orientada por caráter educacional, com profissionais capacitados a exercerem a função ,de professoras e de formação específica para a Educação Infantil, como modo de fundamentar e

---

[3] Neste parágrafo tentamos explicitar que muitas professoras estão mais preocupadas com a realização de atividades preparatórias para a fase da pré-escola ao invés de realizar atividades lúdicas, brincadeiras, contação de histórias. Isto ocorre porque muitas famílias cobram a apresentação de atividades em folhas de A4.

[4] Redação dada pela Lei n. 12.796/2013 (BRASIL, 2013). Cabe lembrar que até 2013 a referida Lei considerava como faixa etária da Educação Infantil entre zero e seis anos. No entanto, em 2013, reformulação nessa lei ampliou o ensino fundamental de oito para nove anos e considerou a Educação Infantil do zero aos cinco anos e ingresso no primeiro ano do ensino fundamental aos seis anos de idade.

definir uma prática educacional que priorize o desenvolvimento da criança, (ANGOTTI, 2006).

Atualmente, com os novos avanços tecnológicos, no contexto educacional, faz-se importante um atendimento mais lúdico e de práticas pedagógicas diversificadas com vistas ao desenvolvimento infantil, compreendendo a criança em sua integralidade e singularidade, permitindo-lhe ver e fazer a leitura de seu mundo, estimulando o ato criativo, o respeito, os sentimentos e as emoções que valorizem as várias formas de expressão infantil (ANGOTTI, 2009).

O presente estudo justifica-se em razão dos avanços das ciências ao longo dos anos e aos avanços das leis brasileiras, que tratam do direito da criança à educação de qualidade desde o nascimento. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009), o cuidar e o educar fazem parte da prática pedagógica das profissionais que atuam com crianças. No entanto, percebe-se que, na maioria das Instituições de Educação Infantil o educar e o cuidar têm se revelado dicotômicos, uma vez que, muitas das professoras estão mais preocupadas com o cuidar nesta faixa etária de zero a três anos.

É necessário que as profissionais da Educação Infantil com bebês e crianças bem pequenas tenham uma prática docente dinâmica e sua formação seja específica para atuar com essa faixa etária. É importante que as professoras da Educação Infantil garantam a saúde e a proteção física, juntamente com os direitos básicos de participação e liberdade de expressão das crianças (OLIVEIRA, 2004).

O trabalho na Educação Infantil no contexto atual brasileiro tem como proposta a viabilização do convívio das crianças em comunidade, estimulando o respeito e a convivência com as diferenças. Isso significa dizer que a atuação profissional nessa área consiste no desenvolvimento da criança quanto à capacidade de sair do âmbito pessoal para interagir com as pessoas que estão ao seu redor e com outras, de outros espaços, observando o mundo a partir do olhar do outro como forma de compreensão das relações sociais que se estabelecem na interação e na convivência (BARBOSA, 2009). Desse modo, os Centros de Educação Infantil ocupam importante lugar na sociedade e têm o compromisso político e social de garantir a qualidade do ensino e da socialização da criança.

Ao pensarmos no contexto que abrange a Educação Infantil, entendemos a necessidade de abordar a temática de práticas pedagógicas das docentes nessa etapa da Educação Infantil, analisando os desafios do trabalho pedagógico com crianças de zero a três anos de idade de dois CEIMs do município de Lages/SC.

Conforme Barbosa (2010), educar bebês não significa apenas a constituição e a aplicação de um projeto pedagógico objetivo, mas implica em colocar-se, física e emocionalmente, à disposição das crianças e isto exige dos adultos, comprometimento e responsabilidade, pois, a atividade principal desta pedagogia é o do cuidado e o da educação. Assim, busca-se responder nesta pesquisa o seguinte problema: Quais são os desafios que as professoras enfrentam nas suas práticas pedagógicas com crianças de zero a três anos de idade?

O objetivo geral da pesquisa concentra-se em compreender as práticas pedagógicas das professoras que atuam na Educação Infantil com bebês e crianças bem pequenas em dois CEIMs do Município de Lages. Os objetivos específicos decorrentes são: a) Historiar a Educação Infantil no Brasil; b) Conhecer os documentos que normatizam e orientam a Educação Infantil c) Identificar os discursos que constituem as práticas pedagógicas das professoras que atuam com bebês e crianças bem pequenas.

A pesquisa é de cunho qualitativo, tendo como base a pesquisa de campo, com observação participante passiva e entrevistas focalizadas com seis professoras[5] que atuam com bebês e crianças bem pequenas nos CEIMs Flor de Lótus e Lírio da Paz.

A pesquisa qualitativa, conforme Flick (2013) inicia-se com a delimitação e formulação do problema. Este decorre de um processo indutivo que vai se definindo e se delimitando na exploração dos contextos onde se realiza a pesquisa, da observação reiterada e participante do objeto pesquisado e dos contatos duradouros com informantes que conhecem esse objeto. Sendo assim, entende-se a relevância de se manter discussões constantes sobre as práticas pedagógicas de professoras que atuam na Educação Infantil com bebês e crianças bem pequenas em Centros de Educação Infantil de Lages/SC.

Os principais referenciais teóricos que embasam esta pesquisa são: Ariès (1981), Angotti (2009), Barbosa (2008, 2009), Castelli e Mota (2013), Freire (2002), Kramer (1984), Kuhlmann Junior (2001), Mota (2013, 2016), Tardiff (2002), Pino (2005), Paschoal e Machado (2009), Saviani (2011), Carvalho e Fochi (2017), Oliveira e Silva (2017). Também foram consultados documentos legais, dentre eles: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009), e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), que servem como norteadores do sistema de ensino brasileiro.

---

[5] Professora, Girassol, Professora Margarida, Professora Lírio, Professora Tulipa, Professora Hortência, e Professora Yasmin.

A presente dissertação está estruturada em seis capítulos: O primeiro capítulo trata da Introdução; o segundo capítulo apresenta o histórico da Infância e da Educação Infantil no Brasil, tendo como subcapítulos: O conceito de infância, a Educação Infantil no Brasil e a concepção de infâncias nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (2009) e na Base Nacional Comum Curricular (2017).

O terceiro capítulo aborda a Educação Infantil como Direito, e seus subcapítulos a Constituição da República Federativa do Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN- 9.394/96), Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC 2014) e o Plano Municipal de Educação de Lages (PME 2015-2024).

O quarto capítulo apresenta as práticas pedagógicas na Educação Infantil, formação das professoras da Educação Infantil, práticas pedagógicas das professoras de educação infantil com bebês e crianças bem pequenas.

No quinto capítulo são apresentados os procedimentos metodológicos da pesquisa de campo em dois Centros de Educação Infantil (CEIMs) e, no sexto capítulo a análise dos dados da pesquisa de campo. E por último, consta as considerações finais, com reflexões e abordagens acerca dos bebês e das crianças bem pequenas, do desenvolvimento da aprendizagem e das práticas pedagógicas que permeiam esse processo educativo, em que o cuidar e o educar são indissociáveis e um alicerce para o desenvolvimento infantil e da aprendizagem das crianças enquanto sujeitos protagonistas e capazes de exercer a cidadania.

2 INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Neste capítulo são apresentados primeiramente os conceitos de infância em diferentes períodos históricos e, na sequência, é apresentada uma síntese do contexto em que surgiu a Educação Infantil no Brasil, finalizando com reflexões sobre a Educação Infantil enquanto direito da criança.

2.1 CONCEITO DE INFÂNCIA

Para se ter compreensão do conceito de infância é necessário buscar na história as formas de atenção que foram dadas à criança no decorrer dos séculos. Cabe ressaltar que na atualidade a infância é tema de debate e de interesse social e acadêmico e que está permeada por "[...] discussões abalizadas e leigas, de preocupação sincera e de jogo das elites; e, certamente alvo de ação, com viés filantrópico e fundamentação política" (RIZZINI, PILOTTI, 2011, p. 15).

No decorrer do tempo, segundo Rizzini e Pilotti (2011, p. 15), "[...] a infância foi tratada de diversas maneiras. As relações sociais com a família, com a Igreja, com o Estado e com outros estamentos da sociedade perpetuaram valores morais, religiosos e culturais, reproduzindo dominadores e subjugados em seus papéis". Isso significa que foram construídas ao longo do tempo instituições com objetivo de abrigo para as crianças o que levou à criação de leis com o intuito de protegê-las. Em decorrência, análises e discussões acaloradas vêm demarcando novos métodos para a educação e reeducação da primeira infância.

No dicionário da língua portuguesa, a palavra infância é etnologicamente originária do latim "*infantia*", representando o período que vai do "nascimento até a entrada na adolescência" (LAROUSSE CULTURAL, 2009, p. 627).

Segundo Kramer (1999), a palavra infância é um conceito difícil de precisar, pois há muitas definições. Portanto, a noção de infância e sua conceituação não é um fato natural que sempre existiu; é segundo a autora, "produto de evolução da história das sociedades, e o olhar sobre a criança e sua valorização na sociedade não ocorreram sempre da mesma maneira, mas, sim, de acordo com a organização de cada sociedade e as estruturas econômicas e sociais em vigor" (KRAMER, 1999, p. 244).

Nesse contexto, na concepção de Freitas e Kuhlmann Júnior (2002, p. 7), a infância é percebida a partir da "[...] representação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida, ou como próprio período vivido pela criança, o sujeito real que vive essa fase da vida". Complementam os mesmos autores, que:

> A história da infância seria então a história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos, com essa classe de idade e a história da criança seria a história da relação das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e a sociedade. Mas a opção por uma ou outra perspectiva é algo circunscrito ao mundo dos adultos, os que escrevem as histórias, os responsáveis pela formulação dos problemas e pela definição das fontes a investigar (KUHLMANN JÚNIOR, 2002, p. 7).

Importante notar nas palavras de Freitas e Kuhlmann Júnior (2002) que a infância, embora diga respeito à criança e seja fruto de evoluções e relações sociais, históricas, políticas, econômicas, quando se trata de definir essa fase da infância ela sempre tem como perspectiva o olhar do adulto sobre o infante.

Ariès (1981), ao definir a infância, analisa características históricas sobre o ser infante e situa essa etapa como produto da história moderna, pois, na Antiguidade e na Idade Média, o tratamento da criança era semelhante, ou praticamente igual ao que se dava aos adultos, ou seja, no referido período histórico as crianças eram tratadas como adultos em miniatura.

Desse modo, seguindo as orientações de Castelli e Mota (2013, p. 4):

> Somos convidados a voltar para antes do século XVIII, em uma sociedade que, apesar de diferenças socioculturais, não possuía condições básicas de saneamento e procedimentos medicinais para um desenvolvimento sadio, bem como não planejava instituições educacionais coletivas – muito menos a se tratar das crianças pequenas. Devido a isso, era comum que recém-nascidos e crianças bem pequenas não sobrevivessem. As famílias muitas vezes imaginavam que isso aconteceria e, portanto, mantinham-se desapegadas deles, demonstrando, a um olhar atual, pouca preocupação com a vida e os sentimentos dos bebês (CASTELLI; MOTA, 2013, p. 4).

O convite das autoras nos leva a pensar a categoria criança como resultado de uma construção social e histórica que foi modificando-se conforme as diferentes sociedades se desenvolveram até culminarmos com a ideia da criança como sujeito de direitos, cuja obrigação e responsabilidade por seu desenvolvimento integral devem ser de toda a sociedade.

Ariés (1981) fundamenta a ideia histórica da construção do sujeito criança, o que corrobora as constatações de Castelli e Mota (2013), pois até o final do século XIII as crianças eram compreendidas não em sua singularidade infantil, mas como homens de tamanho reduzido, o que levava diferentes sociedades ocidentais a tratar a criança como adulto em

miniatura, portanto, inseridos no mesmo contexto e vivência dos adultos. Significa dizer que participavam de todas as atividades dos adultos e, na convivência, aprendiam "[...] sobre a cultura, que era repassada de uma geração a outra, principalmente por meio da oralidade" (ARIÈS, 1981, p. 51).

Observamos na obra de Ariès (1981) que este se utilizou de diários de famílias, de registros pictóricos, testamentos, livros de registros em igrejas e visitas em túmulos para descrever o que se pensava sobre infância e família e como as crianças eram tratadas em épocas remotas. Os resultados de sua pesquisa indicam que "[...] a criança sempre existiu, não estava ausente na idade média, ao menos a partir do século XIII, mas nunca um modelo de um retrato de uma criança real" (ARIÈS, 1981, p. 56). Significa dizer que mesmo nos registros que tinham como objetivo apresentar características de uma família específica, a descrição tendia a traçar as crianças como pequenos adultos.

De acordo com Ariès (1981), a percepção da criança como ser diferente do adulto inicia-se com o "[...] retrato da criança morta no século XVI", o que "[...] marcou um momento importante na história dos sentimentos". De acordo com o mesmo autor, "iniciam-se", desse modo, "[...] na sociedade ocidental, precisamente entre os séculos XIII e XVII, as discussões sobre a infância, visto que, até então, a infância não era considerada em suas especificidades, sendo reduzida ao período mais frágil da vida da criança" (ARIÈS, 1981, p. 58).

A partir dos séculos XV e XVI, são utilizadas novas estruturas e ideologias para atender às crianças. No período referido, o conhecimento científico voltava-se para a reorganização da escola a partir da criação de métodos e discussões sobre o currículo escolar. A criança, naquele contexto, passou a ser valorizada; a família, aos poucos, cedeu espaço à educação escolar e a criança se tornou "[...] objeto de políticas públicas que visam preservá-la e prepará-la para as atividades adultas. Isso se dá em decorrência das modificações no modo de produção e da economia que se consolidava" (ARIÈS, 1981, p. 61).

Faz-se importante referir que os problemas da infância já ocorriam antes do período da industrialização e urbanização. Com a consequente explosão demográfica nas cidades médias e grandes, tais problemas ficavam restritos a documentações de asilos, instituições religiosas e leigas de proteção aos menos favorecidos (pobres). Leite (2016) cita que a Enciclopédia Britânica de 1771 inclui um artigo que se limitava a explicar que a palavra *infant* denotava uma criança pequena. Pode-se dizer que a partir de então:

> A infância passa a ser 'visível' quando o trabalho deixa de ser domiciliar e as famílias, ao se deslocarem e dispersarem, não consegue mais administrar o

> desenvolvimento dos filhos pequenos. É então que as crianças transformam-se em ‘menores’, e como tal rapidamente congregam as características de abandonados e delinquentes (LEITE, 2016, p. 32).

No século XIX, a criança era criada por quem lhe dera origem, portanto de responsabilidade da família consanguínea, ou eram atendidas pela vizinhança porque, muitas vezes, a família não assumia inteira ou parcialmente a criação de um infante. Naquela época, conforme ressaltado por Leite (2016, p. 32), o abandono de crianças e o infanticídio eram práticas encontradas entre “[...] índios, brancos e negros em determinadas circunstâncias, distantes da questão da concentração devastadora nas cidades, da perversa distribuição de bens e serviços entre camadas sociais e das fronteiras que entre elas se estabeleceram”.

O modo como as crianças eram percebidas no ocidente até o final do século XVIII interferiu nos estudos iniciados no século seguinte em razão da “[...] escassez de estudos de demografia histórica, além de não ser ainda um foco de atenção especial, as crianças eram duplamente mudas” (DEL PRIORE, 1992, p. 156).

Essa constatação leva a entender que as crianças não eram percebidas, nem ouvidas, ou seja, nem falavam no sentido de que não eram ouvidas, nem delas se falava. A partir dessa constatação, Del Priore (1992) propõe a reflexão sobre “quem eram as crianças” naquela época.

Os estudos e pesquisas mostram que o desempenho econômico era uma das principais condições para se considerar um sujeito como criança. Na faixa etária do zero aos três anos, por exemplo, uma criança não poderia desempenhar nenhum tipo de atividade, estando totalmente dependente dos adultos. A partir do momento que pudesse andar, também poderia realizar atividades auxiliares (DEL PRIORE, 1992).

A mesma autora cita o código filipino, vigente até o fim do século XIX, cujo texto identificava a maioridade a partir dos 12 anos para as meninas e dos 14 anos para os meninos. No entanto, o aumento da influência da Igreja Católica sobre as sociedades ocidentais contribuiu para a normatização da vida das famílias e estabeleceu que aos sete anos de idade os sujeitos já entravam na denominada idade da razão (DEL PRIORE, 1992).

Por meio de outras pesquisas, observamos os diferentes modos de ser criança no mundo contemporâneo. Esses estudos mostram múltiplas concepções de infância na sociedade e os constantes e acentuados processos de transformação investidos na criança, a exemplo de novos papéis e estatutos sociais referentes a essa fase da vida (NUNES; CORSINO; KRAMER, 2011).

A partir da metade do século XX, ocorreram mudanças significativas nas práticas relacionadas as crianças, motivadas pela transformação da família urbana. Essas alterações nos contextos familiares decorrem da inserção das mulheres no mercado de trabalho e do aumento de lares monoparentais, isso tudo associado às alterações nos modelos de família, quando muitas mulheres assumiram responsabilidades maiores como únicas provedoras do lar (MULLER, 2007).

Entre a criança e a infância, as diferenças existentes estão inseridas no contexto histórico, compartilhando e produzindo com os adultos, valores culturais, sociais, econômicos e religiosos de seu tempo, ou seja, "[...] elas trazem a marca da geração a que pertencem" (AGOSTINHO, 2005, p. 73).

Assim, a infância tem uma relação com o modo como se vive, pois as crianças, ao se apropriarem de diferentes vivências, fazem com que a sua tenha outros significados, reconstruindo espaços e criando histórias próprias (AGOSTINHO, 2005).

A saída das mulheres do espaço doméstico para o mundo do trabalho contribuiu para uma reorganização em torno da criança, alterando o comportamento dos adultos em relação aos infantes, caracterizando o aumento da educação, dos cuidados e da afeição a esses pequenos sujeitos, mudanças que podem ser pensadas, também, tendo em vista a diminuição do número de filhos (MAIA, 2012).

De acordo com Maia (2012, p. 17), "[...] com a modernidade, a família passa a ter uma função moral e espiritual, e responsabilizou a escola pela função de preparar os filhos para a vida adulta, exercendo sobre a criança um poder disciplinar".

Retomando a historicidade do conceito de infância, buscamos em Ariès (1981) que essa etapa da vida corresponde a uma invenção da modernidade, registrando o sentimento de infância "[...] como uma consciência da criança decorrente de um processo histórico, e não uma herança tradicional. A criança sempre existiu, porém o sentimento de infância só foi elaborado a partir do século XVIII" (ARIÈS, 1981, p. 61).

A utilização da expressão sentimento da infância é usada por Ariès (1981) para diferenciar as crianças dos adultos. Nessa perspectiva, para Kuhlmann Júnior (1998, p. 15), a infância é caracterizada "[...] como uma condição de ser criança e essa relação entre criança e infância refere-se à estrutura social". Desta forma, para o mesmo autor, "[...] o fato social da escolarização se explicaria em relação aos outros fatos sociais, envolvendo a demografia infantil, o trabalho feminino, as transformações sociais da infância, etc." (KUHLMANN JÚNIOR, 1998, p. 15).

Maia (2012, p. 21), com base nos estudos de Fröebel, considera a infância como "[...] uma fase de importância decisiva na formação das pessoas; criador dos jardins de infância acreditava em um ensino sem obrigações, pois, para ele, o aprendizado depende dos interesses de cada um e se faz por meio da prática".

Cabe lembrar que Fröebel era considerado, na psicologia, um formador de ideias. A partir de uma delas, foi criado o "[...] primeiro centro educativo para crianças pequenas (Kindergarten) Jardim de Infância, que priorizava o desenvolvimento global das crianças, o seu objetivo principal era fazer florescer as potencialidades consideradas naturais do indivíduo" (GADOTTI, 1999, p. 90).

A partir da criação do primeiro centro educandário, Kramer (1984) situa o conceito de infância na pedagogia, ou seja, a partir de uma percepção que tem como fonte noções pedagógicas da natureza e da cultura, o que implica no caráter temporal do conceito de infância.

Desse modo, tem-se a infância como a fase precedente da vida adulta, confundindo os sentidos de natureza humana e biológica, aspectos que não se correspondem, porque dependem de cada indivíduo, de cultura e de tempo, conforme destacado por Kramer (1984). Nas palavras da autora, "[...] o aspecto temporal confunde a infância, origem individual do homem, com a origem da humanidade". Desse modo, "[...] a infância corresponderia ao estágio originário da humanidade e como tal expressaria os traços essenciais da natureza humana" (KRAMER, 1984, p. 21).

Conforme a mesma autora, a concepção de infância está imbricada de significações ideológicas, o que inclui tanto a relação entre criança e adulto quanto às relações daquela com a sociedade da qual faz parte. Por isso, entende-se o desenvolvimento infantil como "[...] desenvolvimento cultural das possibilidades natural da criança, ao invés de socialmente determinado e condicionado pela origem social" (KRAMER, 1984, p. 22).

Depreende-se, desse contexto, que a percepção que se tem da infância está relacionada com acontecimentos históricos, de um tempo não linear, resultando na ideia da infância como "um modo de vida, que inspira maneiras de pensar, que cria momentos de viver" (MAIA, 2012, p. 27).

Atualmente as crianças são reconhecidas e passaram a ser sujeitos de direito, deveres e atores sociais, temas que serão tratados no decorrer desta dissertação.

2.2 EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

O objetivo deste subcapítulo é traçar o quadro do atendimento aos bebês e às crianças bem pequenas no Brasil. Buscam-se tanto as diversas origens e tipos de iniciativas voltadas à infância ao longo da história do país, procurando compreender o significado de seu aparecimento em cada época, quanto à identificação da concepção de infância que está subjacente às propostas de assistência destinadas às crianças das classes sociais dominadas (KRAMER, 1984).

Em relação ao atendimento de bebês e crianças bem pequenas, segundo Barbosa (2010, p. 2), "durante muitos anos os bebês foram descritos e definidos principalmente por suas fragilidades, suas incapacidades e sua imaturidade". Ainda, a autora descreve que surgiu nos últimos anos pesquisas que demonstram as capacidades dos bebês:

> Temos cada vez um maior conhecimento acerca da complexidade da sua herança genética, dos seus reflexos, das suas competências sensoriais e, para além das suas capacidades orgânicas, aprendemos que os bebês também são pessoas potentes no campo das relações sociais e da cognição. Os bebês possuem um corpo onde afeto, intelecto e motricidade estão profundamente conectados e é a forma particular como estes elementos se articulam que vão definindo as singularidades de cada indivíduo ao longo de sua história. Cada bebê possui um ritmo pessoal, uma forma de ser e de se comunicar (BARBOSA, 2010, p. 2).

Atualmente o pensar sobre o bebê é diferente do que se pensava no passado. Segundo Carvalho (2012), no final do século XX houve transformações surpreendentes nessas concepções em decorrência do avanço do conhecimento científico a esse respeito, que mudaram as condições socioeconômicas e culturais. Desta forma a autora relata "[...] a revolução nas concepções e no conhecimento sobre as competências do neonato nas últimas décadas foi devida a avanços teóricos, metodológicos e tecnológicos que possibilitaram o acesso ao repertório do bebê" (CARVALHO, 2012, p. 92).

Para Mota (2016, p. 77), a contemporaneidade[6] acompanha o aumento da visibilidade da infância e da Educação Infantil "no contexto das políticas públicas brasileiras". A autora cita iniciativas e direcionamentos que, ao seu entender, "conferem centralidade à Educação Infantil" por parte do Ministério da Educação. Além deste órgão, O Ministério do Desenvolvimento Social, incorporado em 2019 ao Superministério da Cidadania, que desenvolveu programas de atendimento às crianças pequenas por meio de ações como Ação Brasil Carinhoso, vinculada ao Plano Brasil sem Miséria, em articulação com o Ministério da

[6] A partir de 2011, com a criação do Plano Brasil Sem Miséria.

Educação e Cultura (MEC) em especial, a partir do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Cabe ressaltar, então, que o cenário sobre a Educação Infantil no Brasil apresentado, embora tenha sido alvo de discussão na Constituição de 1937, que à infância à "qual vier faltar recursos, o Estado deverá providenciar cuidados especiais". Portanto, "a figura nesse caso, coerente com o Estado Novo, é Cuidado e não Dever, é Amparo e não Direito" (CURY, 1998, p. 11).

A Constituição de 1946 de novo assume a expressão Assistência. Somente com a introdução da Lei de Diretrizes e Bases de 1961 (4024/1961) teve referência muito discreta com relação à Educação Infantil, considerando-a "dentro do Grau Primário, destinado aos menores de sete anos, que serão atendidos em escolas maternais e jardins de infância" (BRASIL, 1961). A LDB 4024/1961 previa também que as "empresas que empregavam mães com filhos menores de sete anos, deveriam organizar ou manter, diretamente ou em cooperação com os poderes públicos, educação que preceda o ensino de 1º grau".

Entretanto, a Constituição Federal de 1988, normatiza o direito à educação desde o nascimento da criança. A partir do texto constituinte, a institucionalização da infância ganhou contornos diferenciados do que havia até então, passando a ser reinventada a partir de novas funções e concepções. Conforme Anuário Brasileiro da Educação Básica (2018), no Brasil, em 2017, o acesso à Educação Infantil incluía 34,1% das crianças de zero a três anos de idade e 93,0% das de quatro a seis anos, portanto, sujeitos que passaram a ter o seu cotidiano regulado por uma instituição responsável por educá-los fora do meio familiar.

Retornando ao contexto de criação de instituições que atendessem crianças menores de seis anos, observa-se que, no século XIX, foram criadas creches e salas de asilos, bem como, outras instituições educacionais para atender crianças nessa primeira fase da infância. Contudo, Borges e Mota (2016, p. 3) situam "a Roda dos Expostos, instalada pela primeira vez em 1726, no estado da Bahia" como "a primeira forma de atendimento à infância brasileira que se têm conhecimento", sistema que se ampliou para diferentes regiões do país.

No contexto em descrição, a primeira instituição de Educação Infantil brasileira foi o Jardim de Crianças do Colégio Menezes Vieira, instalado em 1875, no Rio de Janeiro. Na Bahia, no mesmo ano, a Assembleia Provincial teria discutido um projeto para a criação de jardins de infância. Em São Paulo, no ano de 1879, surgiu o Jardim de Infância da Escola Americana, criado por missionários presbiterianos norte-americanos.

Em 1879, a Reforma Leôncio de Carvalho, sob o Decreto 7.247 modificava o ensino primário na Corte, prevendo, inclusive, a instalação de jardins de infância. Em 1882, Rui

Barbosa, em seu parecer sobre a reforma do ensino primário, considerou o estudo do jardim de infância como o primeiro estágio do ensino primário, visando o desenvolvimento harmônico da criança (KUHLMANN JÚNIOR, 2014).

Observa-se, então, que a escola primária se desenvolveu de maneira um tanto distinta das demais instituições de educação popular, pois, embora sua expansão mais significativa tenha ocorrido no final do século XIX, representava também outras ideias, ligadas às tradições do Iluminismo e da Revolução Francesa e seus ideais de igualdade, liberdade e fraternidade.

Para Kuhlmann Júnior (1998), ao referir-se a esse contexto, situa o interesse do estado em colocar normas para as classes trabalhadoras, usando a educação como caminho para essa normatização. Com isso, a moralidade própria de classes abastadas é impressa nos programas educacionais voltados para a população de trabalhadores, mas atendendo também aos interesses dos dominantes. Isso tudo sob o princípio da cidadania, mas com viés voltado para a formação de sujeitos para a sociedade industrial vigente.

Ressalta-se que esse processo em descrição se vinculava à Educação Básica, ou ensino primário. Desse modo, as instituições de Educação Infantil, diferentemente, tinham a característica de ser novidade quando surgiram no início do século XIX, sendo que muitas delas acentuavam propostas de atendimento exclusivo aos pobres (KUHLMANN JÚNIOR, 1998).

Mudanças políticas, econômicas e sociais promoveram alterações importantes no cenário brasileiro dos anos 1930, que refletiriam na configuração das instituições voltadas à educação e saúde, como também nas políticas públicas direcionadas a essas áreas, incluindo o contexto do atendimento a crianças de zero a seis anos de idade (KRAMER, 1984).

Segundo Kramer (1984), o quadro político e econômico das diversas propostas educacionais que começaram a surgir nos anos 1930 tinha em vista o atendimento à infância brasileira. Isso por que:

> A causa da criança brasileira despertava o interesse de autoridades oficiais e consolidava iniciativas particulares. Num contexto de reforço ao patriotismo e por questões de conciliações políticas foram tomadas medidas burocráticas que influenciaram a conjuntura administrativa e os programas de atendimento à infância (KRAMER, 1984, p. 59).

Embora mudanças sobre o modo de pensar a infância ocorreram em diferentes sociedades ocidentais no início do século XX, no Brasil, nos anos 1970 creches e pré-escolas ainda foram criadas com intuito assistencialista ao invés do educativo.

Kuhlmann Júnior (1998, p. 182) refere que o contexto dessas mudanças e do viés assistencialista até chegar ao atendimento educacional da infância que se tem hoje teve como início "[...] concepções educacionais vigentes" nas "instituições se mostravam explicitamente preconceituosas", contribuindo para que a ideia a respeito das mesmas as entendesse como espaços de "guarda de assistência", portanto, não condizentes com lugar de educação.

Pode-se analisar que creches e pré-escolas direcionadas à infância das crianças de classes sociais populares configuravam o assistencialismo como uma proposta educativa concentrada na moralidade e, porque não dizer, retomando a ideia de normatização para essa classe social (KUHLMANN JÚNIOR, 2000).

Na análise de Kramer (1984), a fase de 1930/1980 foi de concretização dos trabalhos de assistência social e educacional à infância, tendo em vista, principalmente, o desenvolvimento nacional. Verifica-se, nesse período, a multiplicação de órgãos estatais destinados ao atendimento da criança de zero a seis[7] anos. Seus objetivos e pressupostos são analisados a fim de compreender o pano de fundo que determinou o atual quadro institucional da educação em nível de pré-escola no Brasil.

Em meados do século XIX, as instituições de educação popular foram objeto de grande investimento, compondo um conjunto muito mais amplo do que o sistema escolar, envolvendo as creches e pré-escolas, as escolas profissionalizantes, a educação de jovens e adultos e o ensino primário.

> Essas instituições, concedidas às demandas sociais, tornaram-se portadoras de signos de preconceitos - aos mais necessitados, aos incapazes - e de objetivos educacionais associados a essa destinação específica para setores das classes populares, objetivos que almejariam disciplinar e apaziguar as relações sociais (KUHLMANN JÚNIOR, 2004, p. 181).

A política educacional do Brasil, conforme se observa, se desenvolve à medida que o poder público a torna relativamente apropriada aos rumos que se deve imprimir à educação, em especial quando se trata de políticas voltadas para populações desvalidas econômica e socialmente.

Ao longo do século XX, Saviani (2011, p. 29) distingue três momentos da política educacional no Brasil:

> O primeiro período corresponde ao protagonismo dos Estados na tarefa de viabilizar a oferta de escolas primárias, guiados pelo ideário do iluminismo republicano, ficando a União com o encargo de regular, num movimento pendular, o ensino secundário e superior. Essa fase se estende de 1890 a 1931.

---

[7] Optamos em deixar a nomenclatura seis anos em função de que nesse período histórico não estava em vigor a redação dada pela lei nº 12.796 de 2013.

> O segundo período vai até 1961 e traz à tona o protagonismo da União que busca regulamentar o ensino em todo o país incorporando, de forma contraditória, o ideário pedagógico renovador.
> O terceiro período pode ser demarcado entre 1961 e 2001 e corresponde as iniciativas para unificar a regulamentação do ensino tendo como referência uma concepção pedagógica produtivista.

No contexto apontado por Saviani, em abril de 1996, as situações relacionadas foram apresentadas nas comunicações que marcaram a XX Reunião Brasileira de Antropologia (Salvador, Bahia), em cujo encontro foram tratados os trabalhos sobre família e Educação formal. Leite (2016) afirma, sobre esse evento, que a maioria das publicações focalizou os meninos de rua, o trabalho infantil, a pobreza, a delinquência e a violência, bem como, a exclusão da cidadania e as políticas públicas.

Desse modo, no final do século XX pode-se, dizer que as transformações da Educação Infantil que embasaram o contexto atual ganharam consistência situando como ponto de partida legal na promulgação da Constituição Federal de 1988. E, mais tarde, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, em 1996, que passou a reconhecer as creches e pré-escolas como instituições destinadas a crianças de zero a seis anos, portanto, tornando-se parte do sistema educacional e a primeira etapa da Educação Básica.

2.3 CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

A partir dos direitos da criança, conquistados por lutas e reivindicações, apresenta-se a necessidade de elaboração de documento que regulamentassem a Educação Infantil. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil foram elaboradas anteriormente pelo Conselho Nacional de Educação (Parecer CNE/CEB nº 22/98 e, Resolução CNE/CEB nº 1/99) foram fundamentais para explicitar princípios e orientações para os sistemas de ensino sobre a organização, a articulação, o desenvolvimento e a avaliação de propostas pedagógicas.

Esses documentos foram categóricos, ao atenderem as necessidades da Educação Infantil no que se refere as duas questões que a acompanham desde sua história. Primeiro é o seu caráter assistencial vinculado à educação para as crianças de zero a seis anos, segundo, a dicotomia entre o educar e cuidar no processo educativo. No que tange ao cuidar/educar, as diretrizes salientam a necessidade de tratá-los de forma complementar e indissociável.

> Art, 3º - São as seguintes Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:
> [...]
> III – As instituições de Educação Infantil devem promover em suas Propostas Pedagógicas, práticas de educação e cuidados, que possibilitem a integração entre, os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível (BRASIL, 1999, p. 1)

A ampliação das matrículas, a regularização do funcionamento das instituições, a diminuição no número de docentes não habilitados na Educação Infantil e o aumento da pressão pelo atendimento colocam novas demandas para a política de Educação Infantil, pautando questões que dizem respeito às propostas pedagógicas, aos saberes e fazeres dos professores, às práticas e projetos cotidianos desenvolvidos junto às crianças, ou seja, às questões de orientação curricular (BRASIL, 1998).

A revisão e atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998) é essencial para incorporar os avanços presentes na política, na produção científica e nos movimentos sociais na área. Elas podem se constituir em instrumento estratégico na consolidação do que se entende por uma Educação Infantil de qualidade. “Ao estimular o diálogo entre os elementos culturais de grupos marginalizados e a ciência, a tecnologia e a cultura dominantes, articulando necessidades locais e a ordem global, chamando a atenção para uma maior sensibilidade para o diverso e o plural, entre o relativismo e o universalismo” (BRASIL, 1998).

Referente à concepção de infância nas DCNEI (BRASIL, 2009a), foi possível observar que este documento considera a criança como o centro do planejamento e da proposta pedagógica, a criança é considerada como um sujeito histórico e de direitos, cidadã com experiência vivenciada em seus contextos, culturais, sociais e históricos.

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’. A integração da Educação Infantil ao sistema educacional impõe à Educação Infantil trabalhar com esses conceitos, diferenciando-os e articulando-os (BRASIL, 1998).

A proposta pedagógica, ou projeto pedagógico, é o plano orientador das ações da instituição e definem as metas que se pretende para o desenvolvimento dos meninos e meninas que nela são educados e cuidados, as aprendizagens que se quer promovidas. Na sua execução, a instituição de Educação Infantil organiza seu currículo, que pode ser entendido

como as práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e em meio às relações sociais que se travam nos espaços institucionais, e que afetam a construção das identidades das crianças. Por expressar o projeto pedagógico da instituição em que se desenvolve, englobando as experiências vivenciadas pela criança, o currículo se constitui um instrumento político, cultural e científico coletivamente formulado (BRASIL, 1998).

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com as professoras e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades (BRASIL, 1998).

> Na história cotidiana das interações com diferentes parceiros, vão sendo construídas significações compartilhadas, a partir das quais a criança aprende como agir ou resistir aos valores e normas da cultura de seu ambiente. Nesse processo é preciso considerar que as crianças aprendem coisas que lhes são muito significativas quando interagem com companheiros da infância, e que são diversas das coisas que elas se apropriam no contato com os adultos ou com crianças já mais velhas. Além disso, à medida que o grupo de crianças interage, são construídas as culturas infantis (BRASIL, 2009a, p. 7).

Assim, a motricidade, a linguagem, o pensamento, a afetividade e a sociabilidade são aspectos integrados e se desenvolvem a partir das interações que, desde o nascimento, a criança estabelece com diferentes parceiros, a depender da maneira como sua capacidade para construir conhecimento é possibilitada e trabalhada nas situações em que ela participa. Isso por que, na realização de tarefas diversas, na companhia de adultos e de outras crianças, no confronto dos gestos, das falas, enfim, das ações desses parceiros, cada criança modifica sua forma de agir, sentir e pensar.

2.4 CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A Educação Infantil, consta na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil de 2009 e também nos Planos Nacionais de Educação (2014-2024). Embora se reconheçam os avanços legais, reitera-se a necessidade de se compreender quem é a criança de zero a três anos e a especificidade do seu desenvolvimento, pois esta compreensão interfere diretamente no processo de organização do espaço e das práticas pedagógicas.

Portanto, neste subcapítulo busca-se, o conceito de criança e infância na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a “interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças” (BRASIL, 2017, p. 33). No âmbito teórico ou conceitual das ciências que estudam a criança, bem como nas leis, normas e políticas sobre a primeira infância é possível observar que a criança é compreendida como um todo, ou seja, que o físico, o social/cultural, o emocional e o intelectual são aspectos de um ser único e integral e com direitos (DIDONET 2011, p. 13).

A criança é um ser ativo com personalidade, rica em imaginação, capaz de transformar o espaço em que está inserida, através de estímulos mediados pelas professoras responsáveis por essa intervenção.

De acordo com a LDB Lei n. 9.394/1996, no seu artigo 30, para a institucionalização da primeira infância, a Educação Infantil:

> Deverá ser oferecida em creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade e a pré- escola, para crianças de quatro a cinco anos; nessa fase a avaliação será feita a partir do acompanhamento e registros do seu desenvolvimento (BRASIL, 1996).

De acordo com a LDB (BRASIL, 1996), a Educação Infantil passou a integrar a Educação Básica, juntamente com o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Segundo a LDB Lei n. 9.394/1996 em seu artigo 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". A Lei também diz que a creche não é obrigatória, somente a pré-escola, contudo a implantação de Centros de Educação Infantil é dever do Estado, no âmbito do município, e direito da criança (BRASIL, 1996).

Desde a aprovação da LDB Lei n. 9.394/1996, até os dias de hoje, muito vem sendo pensado sobre o currículo da Educação Infantil assim como sua rotina, ao mesmo tempo em que o currículo assume o foco central da reforma, por outro as escolas são limitadas à sua capacidade, ou não, de implementar adequadamente as orientações curriculares oficiais (LOPES, 2004).

A defesa de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se pautou na lógica da defesa de um projeto societário mais justo, sendo definida como meta no atual Plano Nacional de Educação (PNE, 2014): “Fomentar a qualidade da Educação Básica, do fluxo escolar e da aprendizagem” (Meta 7) e definida em sua estratégia 7.1 (BRASIL, 2014). Portanto, a

inclusão da Educação Infantil na BNCC constitui-se mais um importante passo nesse processo histórico de sua integração ao conjunto da Educação Básica.

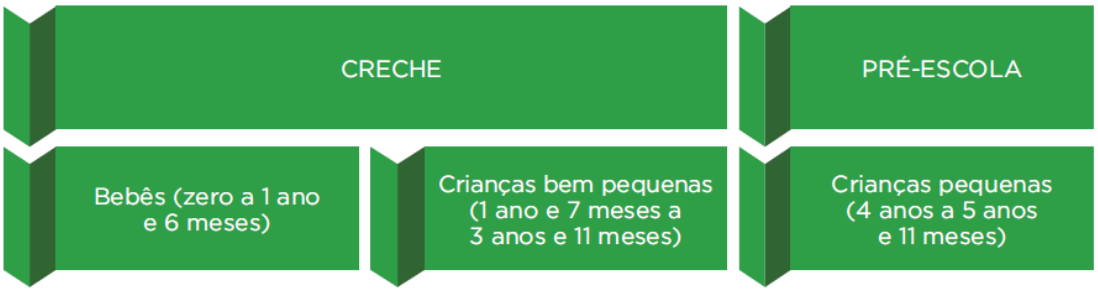
A BNCC aponta orientações de como trabalhar os eixos estruturais, os direitos de aprendizagem e os campos de experiências na prática pedagógica e na rotina escolar. A BNCC na educação infantil estabelece seis direitos de aprendizagem: “conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se” (BRASIL, 2017, p. 36). São eles que asseguram as condições para que as crianças “aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural” (BRASIL, 2017, p. 37).

As interações e brincadeiras fazem parte dos eixos estruturais da educação infantil e são eles que asseguram as crianças os direitos de aprendizagem. De acordo com a Base:

> 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. A definição e a denominação dos campos de experiências também se baseiam no que dispõem as DCNEI em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a ser propiciados às crianças e associados às suas experiências (BRASIL, 2017, p. 40)

Ao considerar esses saberes e conhecimentos a BNCC, estrutura os campos de experiências da seguinte forma: “O eu, o outro e o nós, Corpo, gestos e movimentos, Traços, sons, cores e formas, Escuta, fala, pensamento e imaginação, espaços, tempo, quantidades, relações e transformações (BRASIL, 2017, p. 38-41).

Figura 01: Grupos por faixa etária



Fonte: Brasil (2017, p. 42).

Com a BNCC, a divisão de faixa etária e a nomenclatura usada para os segmentos da Educação Infantil foram alterados de acordo com as especificidades necessárias a cada um dos grupos etários que constituem os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento desta etapa.

A BNCC e o conceito de infância:

> As creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e 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. 32).

A primeira e a segunda versão da BNCC foi desenvolvida com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009). As propostas pedagógicas da Educação Infantil consideram que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, cria, expressa, estesia, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (FRANÇA; BASTOS, 2018).

Nessa perspectiva, Souza (2007), corrobora na construção do conceito de infância explanando:

> A concepção de criança, posta pelo Enfoque Histórico-Cultural, se sustenta na tese de que a criança só se desenvolve, isto é, se humaniza, mediante a apropriação da cultura e no processo de sua atividade. Todas as habilidades e aptidões humanas são, nesse sentido, formadas nas relações concretas – compreendidas na materialidade e imaterialidade – entre o homem e o mundo da cultura, tornando-se produtos e produtoras da história humana. Portanto, a criança, nessa perspectiva, não nasce com caráter humanizado, mas se humaniza pelos seus processos de vida e de educação (SOUZA, 2007, p. 133).

Portanto as crianças nos primeiros anos de vida iniciam o processo de transformação, recebem estimulações que favoreça a sua aprendizagem e essas são feitas de acordo com o meio em que ela está inserida. O espaço de Educação Infantil é um meio de convivência, e um ambiente que se promove experiências favoráveis à relação na socialização e integração da criança com o outro de saberem culturais e artísticos. Assim, o conceito de infância proposto pela BNCC (BRASIL, 2017) e a importância do brincar interagem para o desenvolvimento da criança na Educação Infantil.

Alguns autores, como Barbosa et al. (2020) fizeram uma leitura crítica da BNCC, especificamente a parte que se refere à educação infantil. Alguns/algumas representantes de movimentos sociais e alguns intelectuais da área não concordam com a compartimentação do conhecimento que consta na terceira versão da BNCC. Segundo Fochi (2019), essa última versão da BNCC dá ênfase a separação do conhecimento a partir das alterações dos nomes

dos campos de experiência e enfatiza mais os objetivos do que os campos de experiência e os direitos de aprendizagens. “Na Educação Infantil o conhecimento compartimentado não interessa. Essa ideia de compartimentar o conhecimento é uma invenção de muitos séculos e que para as crianças não faz nenhum sentido” (FOCHI, 2019, p. 1). Fochi ainda explica que os bebês e as crianças pequenas “não constroem e elaboram o conhecimento a partir da compartimentação, mas sim a partir do todo” (2019, p. 1). Sendo assim o modelo apresentado na terceira versão da BNCC, está relacionado com a concepção de competências individuais já utilizadas em projetos que se estruturaram nas conhecidas reformas políticas de formação e gestão e de políticas educacionais na década de 1990, sendo tal concepção referendada na demanda do mercado em detrimento de uma formação ampliada do sujeito. Desse modo, o modelo curricular apresentado fere princípios e fundamentos das Diretrizes Curriculares para a Educação Básica (BRASIL, 2009), bem como as DCNEI (BRASIL, 2009). A BNCC enfatiza a divisão entre creche e pré-escola as quais são instituições de caráter coletivo e não individual, bem como a disposição por idade de modo compartimentado. “A Educação Infantil deve ser tratada na sua totalidade, sem que se percam as especificidades das crianças em suas vivências e diferentes idades” (FOCHI, 2019, p. 2). Na Educação Infantil não é possível tratar o conhecimento e os processos de aprendizado e desenvolvimento infantil de modo instrumental, como se encontra expresso na BNCC. Portanto, as instituições de educação infantil terão que reorganizar e rever suas práticas pedagógicas considerando as concepções de infâncias e as orientações da BNCC.

3 EDUCAÇÃO INFANTIL COMO DIREITO

Neste capítulo são abordados aspectos legais da Educação Infantil, tendo por início a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que reconhece a criança como sujeito de direito e estabelece que é dever do Estado o atendimento em creches e pré-escolas para crianças de zero a três anos (Artigo 205). Nesse contexto, buscamos apresentar a análise das seguintes leis: Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), de 1990, Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 que Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) de 2009, Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017, mostrando quando e como se iniciaram as especificidades da Educação Infantil para crianças de zero a três anos de idade, entendo a necessidade de promover a infância "[...] mesmo sendo nos espaços de aprendizado escolar" (KUHLMANN JÚNIOR, 1998, p. 15).

Quadro 1: Documentos que norteiam a Educação Infantil

1988	Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 05 de outubro de 1988.
1990	Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.
1994	Política Nacional de Educação Infantil, elaborada pela Comissão instituída pelo MEC através da Portaria nº 1.263/1993.
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 20 de dezembro de 1996.
1998	Brasil, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a Educação Infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998.
1999	Lei de Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, Resolução nº 1, de abril de 1999.
2001- 2010	Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.
2007	Lei nº 11.494 – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (FUNDEB), de 20 de junho de 2007.
2009	Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 - Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.
2013	Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 - altera a LDB n. 9394/96, diz que as crianças com quatro anos devem ser matriculadas na Educação Infantil.
2014-2024	Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

Fonte: Adaptado de Leite Filho (2005).

O Quadro 1 mostra as leis, resolução e documentos que regem a Educação Infantil. A faixa-etária que vai do zero aos cinco anos de idade é considerada como a primeira etapa da Educação Básica e está integrada aos diferentes sistemas de ensino vigentes no país. Significa dizer que as instituições de Educação Infantil – públicas e privadas – devem ser criadas e funcionar de acordo com as leis e normas educacionais brasileiras.

3.1 CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988

No Artigo 208, inciso IV, ressalta-se que "[...] o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...]; IV – "Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade". Essa determinação garantiu, desde sua promulgação, o direito dos trabalhadores, homens e mulheres, à assistência gratuita aos filhos e dependentes, desde o nascimento até os cinco anos de idade, em creches e pré-escolas (Artigo 7º, inciso XXV). O artigo 30, inciso VI atribuiu aos municípios, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, a responsabilidade pela manutenção de programas de educação infantil e de Ensino Fundamental (Art. 30, inciso VI) (BRASIL, 1988).

O Artigo 208, em seu inciso IV, além de estender o direito à educação para crianças que frequentam a Educação Infantil, passou a considerá-la parte da educação básica, transformando creches e pré-escolas em espaços educativos e não mais assistencialistas.

Novo avanço aconteceu com a Emenda Constitucional nº. 14/1996, que substituiu a expressão pré-escolar, ao estabelecer que "[...] os municípios atuarão prioritariamente no Ensino Fundamental e na Educação Infantil".

Em relação à Carta Constituinte de 1988, o Artigo 227 reforçou o direito à Educação Infantil e influenciou na criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), por meio do qual "[...] garante que como dever do Estado, a educação infantil se torna um direito da criança e uma opção da família, além de transformar a criança em prioridade nacional" (LEITE FILHO, 2005, p. 2). De acordo com o referido texto:

> Artigo 227 - É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988 s./p.).

Conforme entende Bittar, Silva e Mota (2003, p. 30), o esforço coletivo dos diversos segmentos visava assegurar, na Constituição, "[...] os princípios e as obrigações do Estado

com as crianças". Assim, foi possível sensibilizar a maioria dos parlamentares e confirmar na Constituição brasileira o direito da criança à educação. A pressão dos movimentos sociais na Assembleia Constituinte possibilitou a inclusão da creche e da pré-escola no sistema educativo. Ressalta-se, nessa lei, a ideia de educação como fator preponderante, aliado aos cuidados necessários às crianças na primeira infância. Assim, desvincula-se, legalmente, o caráter assistencialista das instituições voltadas para essa fase da infância, tornando-a parte da escolarização, portanto com currículos, métodos e avaliações inerentes aos processos educativos de acordo com as diretrizes da educação nacional (PASCHOAL, MACHADO, 2009).

Conforme se observa, a Constituição Federal de 1988 tornou-se instrumento fundamental na Educação infantil para as crianças de zero a três anos, pois, a partir dela, brasileiros nessa faixa-etária também passaram a ser considerados como sujeitos de direitos.

3.2 ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE - LEI Nº 8.069/1990

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/1990, tem por objetivo garantir os direitos da criança e do adolescente. O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) considerou-o como um dos documentos legais mais avançados do mundo em termos de garantia de direitos fundamentais a crianças e adolescentes, preservando-os de diferentes condições que tolham ou impeçam a vivência plena de todos os seus direitos.

Desse modo, a partir da aprovação do ECA, os municípios passaram a ter responsabilidade de promoção e garantia dos direitos da infância e da adolescência. Em decorrência disso, foram criados o Conselho Municipal, o Fundo Municipal e o Conselho Tutelar. Conforme já citado, o Artigo 227 da Constituição Federal de 1988 recomenda que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, dentre outros direitos, o direito à educação. A partir desta perspectiva pedagógica, a criança passou a ser vista como um ser social e histórico, portanto, pertencente a uma classe social e cultural.

Com relação à idade protegida pelo ECA, em seu Artigo 2º, são estabelecidas as diferenças de concepção do que é ser criança e o que seja adolescente. Segundo esse documento: "[...] criança é o menor entre zero e doze anos e adolescente é o menor entre doze e dezoito anos de idade". No mesmo documento, o Artigo 4º trata os direitos desses sujeitos, situando que:

> Artigo 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.
> Parágrafo único. A garantia de prioridade compreende:
> a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias;
> b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública;
> c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas;
> d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude (BRASIL, 1990, s./p.).

Retoma-se, também, nesse Estatuto, que além do Estado, os pais e ou responsáveis pela criança ou adolescente têm como dever o sustento, a guarda e principalmente a educação, conforme descrito no Artigo 22 do ECA:

> Art. 22. Aos pais incumbe o dever de sustento, guarda e educação dos filhos menores, cabendo-lhes ainda, no interesse destes, a obrigação de cumprir e fazer cumprir as determinações judiciais.
> Parágrafo único. A mãe e o pai, ou os responsáveis, têm direitos iguais e deveres e responsabilidades compartilhados no cuidado e na educação da criança, devendo ser resguardado o direito de transmissão familiar de suas crenças e culturas, assegurados os direitos da criança estabelecidos nesta Lei. (Incluído pela Lei nº 13.257, de 2016), (BRASIL, 1990).

Com relação ao direito à educação e à cultura, o Artigo 53 dispõe as seguintes situações:

> Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes:
> I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
> II - direito de ser respeitado por seus educadores;
> III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
> IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;
> V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.
> Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

A educação, conforme destacado, passa, portanto, a ser um direito da criança e do adolescente, direito esse garantido pelo Estado. Para maiores esclarecimentos a respeito das prerrogativas legais sobre o assunto, buscou-se em Cury, De Paula e Marçura (2000), o significado de Educação em sentido amplo, conforme consta no ECA:

> Abrange o atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade, o ensino fundamental, inclusive àqueles que a ele não tiveram acesso na idade própria, o ensino médio e o ensino em seus níveis mais elevados, inclusive aqueles relacionados à pesquisa e à educação artística. Nesse contexto está o dever do Estado de assegurar à criança e ao adolescente o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade, segundo dispõe o artigo 54, inciso IV do ECA (CURY; DE PAULA; MARÇURA, 2000, p. 169).

De acordo com o Parágrafo 3º, que situa como dever dos pais ou responsáveis zelar pela frequência de seus filhos à escola, o Artigo 54, do ECA (1990), assim manifesta:

> Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:
> I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
> II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
> III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
> IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis [conforme nova legislação, de 2013, passou para os cinco] anos de idade;
> IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade;
> V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
> VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador;
> VII - atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.
> 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.
> 2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente.
> 3º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsável, pela frequência à escola .

O Artigo 55, por sua vez, reforça que "[...] os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino", deixando claro que o Artigo em questão torna obrigatório aos pais e ou responsáveis o acompanhamento dos filhos nas escolas.

Anterior a esse Artigo, o inciso IV, do Artigo 54:

> [...] trata do atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos, conforme nova redação dada pela Lei 13.306 de 2016. Também o artigo 53 do ECA dispõe sobre a necessidade de igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, "direito de respeito pelos educadores", "direito de contestar critérios avaliativos", "direito de organização e participação em entidades estudantis", e o "acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência", já que o foco principal do processo educativo é a criança (BRASIL, 1990).

Cabe reiterar que o ECA foi desenvolvido em sintonia com o texto constitucional, ao determinar igualmente o acesso em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade. Desta forma, estaria garantida a educação de crianças a partir dos primeiros meses de vida, permitindo a seus pais permanecerem no mercado de trabalho, seguros por terem onde deixar seus filhos (FREIRE, 1999).

No que se refere à Instituição Creche, Kuhlmann Júnior (1999, p. 82) a entende como porta para a Educação Infantil, representando o progresso, já que: "A creche, para crianças de zero a três anos, foi vista como muito mais do que um aperfeiçoamento das casas dos

expostos, que recebiam as crianças abandonadas; pelo contrário, foi apresentada em substituição ou oposição a estas, para que as mães não abandonassem suas crianças".

Kuhlmann Júnior (2007) aponta que a Educação Infantil tem sentido amplo, pois a educação ocorre na família, na comunidade e na sociedade em que se vive, conforme direito expresso na Constituição Federal de 1988 e no ECA, de 1990.

Assim, observando-se o exposto até aqui, identifica-se que a Educação Infantil, desde o início do século XX, vive intensas transformações e mudanças que discutem sobre o cuidado e o educar na infância, discussões consolidadas na Constituição Federal de 1988, no ECA, de 1990, e também na LDB, de 1996, tema das tratativas seguir.

3.3 LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDBEN) - LEI Nº 9.394/1996

Do mesmo modo que os demais documentos que regem a educação brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é fruto de intensos debates entre a sociedade civil organizada, profissionais da educação e o Estado para que o país caminhe na direção de uma educação de qualidade que atenda ao preconizado na Constituição de 1988 e ao desejo da população brasileira.

Pode-se afirmar que a exigência legal em relação à educação, no que tange à educação Infantil, objeto desta pesquisa, é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº. 9.394/1996), que regulamenta, no seu Artigo 4º, inciso IV: "o dever do Estado com a educação escolar pública" a tornar-se efetivo "mediante a garantia de atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a cinco anos de idade". A partir dessa lei, conforme já exposto, a educação infantil tornou-se parte da educação básica, portanto direito de todas as crianças e um dever do estado, da família e da sociedade garantir o acesso, permanência e qualidade do ensino público gratuito a todas as crianças brasileiras.

Nesse sentido, a definição da finalidade da Educação Infantil, que consta no artigo 29, como sendo 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" (LDBEN, 1996), evidencia a necessidade de se tomar a criança como um todo, para promover seu desenvolvimento, e implica compartilhamento da responsabilidade familiar, comunitária e do poder público.

A avaliação na Educação Infantil é definida a partir dessa concepção de desenvolvimento integrado. Assim, deve ser processual, acontecendo de forma sistemática e contínua. Seu acompanhamento e registro têm objetivos de diagnóstico e não de promoção ou retenção, exigindo a redefinição das estratégias metodológicas utilizadas com as crianças de zero a três anos de idade (BRASIL, 2008).

Assim sendo, após a aprovação da LDBEN, o MEC promoveu uma discussão no âmbito do Conselho Nacional e dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, que culminou com a publicação do documento "Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil" (BRASIL, 1998a).

O texto da Resolução n. 5 de 2009, sugerem critérios de qualidade que servem como referência para a elaboração das regulamentações específicas para a Educação Infantil pelos conselhos Estaduais e Municipais (BRASIL, 2009).

Segundo a LDBEN, a Educação Infantil compete aos municípios. São eles que devem "[...] organizar e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e aos planos educacionais da União e dos Estados" (Art. 11, inciso V) ; "oferecer a Educação Infantil em creches e pré-escolas e, com prioridade, o ensino fundamental", sendo "permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal" aplicados "à manutenção e ao desenvolvimento do ensino" (Art.11, parágrafo único); designa, também, que "Os municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica" (BRASIL,1996, s./p.).

A LDBEN, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabeleceu a educação infantil como primeira etapa da educação básica, transferindo para o trabalho com a infância um cunho legal, "[...] e permitindo que o educador deixasse o contexto do cuidado e passasse a assumir conotações pedagógicas, que por consequência ampliam a dimensão do educar" (LEITE FILHO, 2005, p. 2).

Conforme ao texto da Constituição Federal de 1988, alguns artigos da Lei de Diretrizes e Bases reforçam o dever da família e do Estado no desenvolvimento do educando, além de afirmar a gratuidade do ensino e a igualdade de condições para acesso. Com relação a esse documento, destaca-se que apenas três dos seus artigos fazem referência à Educação Infantil, sendo eles:

A LDBEN 9.394/1996 apresenta três artigos específicos sobre a Educação Infantil na Seção II, do Capítulo II da Educação Básica:

> Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)
> Art. 30. A educação infantil será oferecida em:
> I – creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
> II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)
> Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)
> I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)
> II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)
> III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)
> IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)
> V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

Sobre a Educação Infantil, o artigo 29 afirma a educação para crianças com até cinco anos de idade como integrante da primeira etapa da educação básica. Num segundo momento, observa-se nesse Artigo a busca por um desenvolvimento integral como finalidade da Educação Infantil.

No Artigo 30, da LDB, as nomenclaturas “creche e pré-escola” designam a faixa etária das crianças a serem atendidas, mas fixa o conceito de que Educação Infantil, independente do nome da instituição, que atende crianças até cinco anos de idade.

No Artigo 31, no inciso I, identifica-se novo avanço, este em relação à avaliação. No referido Artigo, determina-se que a avaliação nessa fase da educação básica não tem a finalidade de promoção, entendendo que, no Brasil, ocorre uma pedagogia da repetência[8] em vários níveis de ensino. Há também um ideal de Educação Infantil oposto à educação preparatória, visto que, muitas vezes, crianças ficavam retidas na pré-escola por não dominarem certos campos de experiências. Assim, o Artigo impede que as crianças sejam

[8] Ribeiro (1991) explica a pedagogia da repetência como algo inerente à educação brasileira, como se repetir de ano fosse parte do ser estudante. Nos anos 1990, o mesmo autor refere-se à pedagogia da repetência como um ensino baseado num modelo de elite que via o professor “muito mais” como “preceptor da educação orientada pela família do que autossuficiente, do ponto de vista do processo de ensino-aprendizagem”. Como se a escola tivesse como função administrar o que a família faz em casa. Diante disso, o fracasso se torna natural, não por falha da família, mas da escola ou do aluno, ou do sistema e não como algo que precisa ser visto, pensado e alterado por toda a sociedade. Cf. RIBEIRO, Sergio Costa. Pedagogia da repetência. Estudos Avançados, São Paulo, v. 5, n. 12, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v5n12/v5n12a02.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2019.

reprovadas e possam ingressar no ensino fundamental independente do que reproduzem ou não na pré-escola (LEITE FILHO, 2005).

Conforme já visto, a LDBEN Lei nº 9.394/1996 entende a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica de crianças de zero a cinco anos de idade. Desta forma, Souza (2000) as crianças devem ser ouvidas, compreendidas como pessoas de direitos de se sentir e fazer parte do mundo que os cerca. Portanto, a instituição de educação infantil é um lugar de cultura, de desafios, de construção de identidades, por isso torna-se importante aos profissionais de Educação Infantil conhecer as leis e os parâmetros curriculares, pois a escola tem, nas palavras de Souza, um papel imprescindível:

> Para que as crianças sejam ouvidas, ou ainda, que sejam vistas como sujeitos de direitos; inegavelmente, as crianças já nascem situadas numa cultura, que circunscreve o seu lugar social a partir do qual se construirá sua identidade, seus valores, sua forma de ver, de sentir e de refazer o mundo (SOUZA, 2000, p. 86).

Relembrando, o direito à educação para crianças de zero a três anos de idade foi conquistado a partir da Constituição Federal de 1988, do ECA de 1990, e da LDB de 1996, esse direito, conforme Machado (2002), é resultado de lutas sociais das mulheres das periferias urbanas, das feministas e dos trabalhadores como um todo. Dessa forma, a criança adquire o direito de frequentar instituições especialmente organizadas para a educação e o cuidado em função do seu período peculiar de desenvolvimento, com profissionais qualificados e em ambientes que respeitem e possibilitem à criança viver o seu tempo de infância.

3.4 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

O Plano Nacional da Educação (PNE), Lei nº. 13.005/2014 propôs a mobilização de organizações da sociedade civil para que as diretrizes educacionais brasileiras sejam colocadas em prática. Observa-se que desde então, decisões políticas e programas governamentais têm sido meios eficazes de expansão das matrículas e de aumento da consciência social sobre o direito, a importância e a necessidade de Educação Infantil. Os bebês e crianças bem pequenas não são obrigados a frequentar uma instituição de Educação Infantil, mas sempre que sua família deseje ou necessite, o poder público tem o dever de atendê-la.

No que diz respeito à primeira etapa da Educação Básica, objeto da Meta um do PNE aprovado em 2014, com validade de 10 anos, esse processo de construção de consensos e de

convergência de mobilizações na sociedade é bem mais recente. Caracteriza-se como campo relativamente novo enquanto objeto do debate educacional, especialmente no caso da creche, cuja história se originou em outras áreas sociais, diversos aspectos das políticas públicas e dos programas em desenvolvimento voltados para as crianças de até cinco anos ainda são objeto de polêmicas nos meios especializados. Mesmo assim, desde 1988, e mais intensamente após 1996, a área foi capaz de consolidar diversas posições, registradas em importantes documentos oficiais, conferindo à Educação Infantil as feições que essa etapa educacional apresenta hoje (CAMPOS, ESPOSITO; GIMENES, 2014).

Nesse contexto, o objeto da primeira meta do PNE é apresentar suas 17 estratégias que são significativas na educação da criança pequena no Brasil. Em comparação com o momento anterior, de aprovação do PNE de 2001, hoje contamos com uma multiplicidade de fontes de dados e de análises sobre a realidade da educação infantil no País.

O PNE (2014-2014) cumpre o disposto no Artigo 214 da Constituição Federal de 1988, salientando-se que:

> Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: ("Caput" do artigo com redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)
> I - erradicação do analfabetismo;
> II - universalização do atendimento escolar;
> III - melhoria da qualidade do ensino;
> IV - formação para o trabalho;
> V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.
> VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (Inciso acrescido pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

O Artigo 2º do PNE (2014) apresenta como diretrizes:

> I - erradicação do analfabetismo;
> II - universalização do atendimento escolar;
> III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
> IV - melhoria da qualidade da educação;
> V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
> VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
> VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
> VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
> IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
> X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

O PNE de 2014 foi dividido em 17 estratégias:

1.1) definir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, metas de expansão das respectivas redes públicas de educação infantil segundo padrão nacional de qualidade, considerando as peculiaridades locais;
1.2) garantir que, ao final da vigência deste PNE, seja inferior a 10% (dez por cento) a diferença entre as taxas de frequência à educação infantil das crianças de até 3 (três) anos oriundas do quinto de renda familiar per capita mais elevado e as do quinto de renda familiar per capita mais baixo;
1.3) realizar, periodicamente, em regime de colaboração, levantamento da demanda por creche para a população de até 3 (três) anos, como forma de planejar a oferta e verificar o atendimento da demanda manifesta;
1.4) estabelecer, no primeiro ano de vigência do PNE, normas, procedimentos e prazos para definição de mecanismos de consulta pública da demanda das famílias por creches;
1.5) manter e ampliar, em regime de colaboração e respeitadas as normas de acessibilidade, programa nacional de construção e reestruturação de escolas, bem como de aquisição de equipamentos, visando à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas de educação infantil;
1.6) implantar, até o segundo ano de vigência deste PNE, avaliação da educação infantil, a ser realizada a cada 2 (dois) anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes;
1.7) articular a oferta de matrículas gratuitas em creches certificadas como entidades beneficentes de assistência social na área de educação com a expansão da oferta na rede escolar pública;
1.8) promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior;
1.9) estimular a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de 0 (zero) a 5 (cinco) anos;
1.10) fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada;
1.11) priorizar o acesso à educação infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos (às) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica;
1.12) implementar, em caráter complementar, programas de orientação e apoio às famílias, por meio da articulação das áreas de educação, saúde e assistência social, com foco no desenvolvimento integral das crianças de até 3 (três) anos de idade;
1.13) preservar as especificidades da educação infantil na organização das redes escolares, garantindo o atendimento da criança de 0 (zero) a 5 (cinco) anos em estabelecimentos que atendam a parâmetros nacionais de qualidade, e a articulação com a etapa escolar seguinte, visando ao ingresso do (a) aluno(a) de 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental;
1.14) fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência das crianças na educação infantil, em especial dos beneficiários de programas de transferência de renda, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância;
1.15) promover a busca ativa de crianças em idade correspondente à educação infantil, em parceria com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à

> infância, preservando o direito de opção da família em relação às crianças de até 3 (três) anos;
> 1.16) o Distrito Federal e os Municípios, com a colaboração da União e dos Estados, realizarão e publicarão, a cada ano, levantamento da demanda manifesta por educação infantil em creches e pré-escolas, como forma de planejar e verificar o atendimento;
> 1.17) estimular o acesso à educação infantil em tempo integral, para todas as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Conforme se observa, o referido documento repete, para a faixa etária de zero a três anos e 11 meses, a mesma meta fixada em 2001 no Plano Decenal daquele ano, para ser atingido, em 2011, o atendimento em creche de 50% das crianças nesse intervalo de idade.

O atendimento educacional na faixa etária de zero a três anos de idade fundamenta-se no fato de que a demanda por creche não possui apenas caráter educacional, porque traz consigo a necessidade de um apoio da sociedade às famílias com filhos pequenos. Atrelado a essa necessidade, o direito da mulher mãe de participar, em igualdade de condições com o homem, do mercado de trabalho, das oportunidades educacionais e culturais e do exercício da cidadania, o que requer a oferta de creches para filhos pequenos (CAMPOS; ESPOSITO; GIMENES, 2014). O fato de a creche fazer parte da primeira etapa da educação básica significa que ela tem sua identidade definida como instituição educacional, o que não lhe subtrai o caráter mais amplo de equipamento social que atenda àqueles outros objetivos.

Algumas das estratégias previstas na Meta um do PNE aprovado elencam estas questões. Quanto ao levantamento da demanda, são duas as estratégias previstas, a 1.3 e a 1.6. Enquanto a estratégia 1.3 é bastante clara, pois se aplica à creche onde a população-alvo não corresponde a 100% da faixa etária, pois a creche não é obrigatória para a família, à estratégia 1.16 contém diversas imprecisões: menciona uma demanda por “educação infantil e pré-escolas”, quando a primeira inclui a segunda, de acordo com a nomenclatura legal, sendo que a pré-escola tornou-se obrigatória com a aprovação da Emenda Constitucional nº 59, de 2009, o que significa que a demanda legal por pré-escola deve sempre corresponder a 100% da faixa etária de quatro e cinco anos (BRASIL, 2000). Nota-se, ainda, que na redação adotada na estratégia 1.3 apenas se indica que esse levantamento deve ser periódico, mas não se define essa periodicidade nem o prazo para que o primeiro levantamento seja realizado. Essa tarefa é remetida ao primeiro ano de vigência do PNE, conforme indica a citada estratégia.

3.5 PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA: EDUCAÇÃO INFANTIL

A Proposta Curricular de Santa Catarina (2014)[9] refere-se à Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica. Desse modo, a Educação Infantil tem como finalidade o "desenvolvimento integral da criança de até cinco anos de idade", em seus "aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade" (SANTA CATARINA, 2014).

A Proposta Curricular de Santa Catarina foi desenvolvida com base na LDB – Lei nº 9.394/1996, que instituiu o Estado como provedor de creches para crianças de zero a três anos de idade e em pré-escolas para crianças de quatro a cinco anos de idade, conforme Art. 29, incisos I e II, e Art. 30, da LDB - Lei n.º 9394/1996.

A Educação em Santa Catarina é oferecida a crianças de zero a cinco anos em todos os 295 municípios, perfazendo um total de 366,728 matrículas no ano de 2018. No Brasil, nesse mesmo ano, foram matriculados 8.745.184. Isto significa que no cenário nacional apenas 4,20% da população infantil catarinense é atendida em CEIMs e Pré-escola (INEP - CENSO ESCOLAR, 2018).

Pode-se considerar que é reduzido o número de crianças atendidas. Este número diminui ainda mais se considerarmos a faixa etária de crianças de quatro a cinco anos que são atendidas em maior número. O número de vagas oferecidas às crianças de zero a três anos de idade é ainda mais problemático em razão da especificidade do atendimento (SANTA CATARINA, 2014).

Outro aspecto significativo para a compreensão da atual situação da Educação Infantil em Santa Catarina refere-se à qualificação dos profissionais. Nesta direção, temos a Resolução n.º 91/1999, do Conselho Estadual de Educação (CEE), e o Parecer n.º 04/2000, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que normatizam os procedimentos das mantenedoras, no sentido da habilitação mínima exigida, qual seja, ter professora habilitada em curso de nível superior específico – licenciatura, sendo admitido professor com habilitação mínima oferecida em nível médio – modalidade normal. A escolaridade mínima para o pessoal de apoio é o ensino fundamental, sendo que a direção da instituição de Educação Infantil deve

[9] A Construção da Proposta Curricular catarinense, foi resultado do movimento de Atualização da PCSC, ocorrido durante o primeiro semestre de 2014, e motivado pelas concepções de formação integral referenciadas numa concepção multidimensional de sujeito, percurso formativo e diversidade no reconhecimento das diferentes configurações identitárias e das novas modalidades da Educação Infantil e Educação Básica.

ser exercida por profissional graduado em pedagogia ou em nível de pós-graduação em Educação, conforme a Resolução do CEE n.º 91/1999, Art. 12.

Como forma de promover o que foi previsto nos documentos para a educação infantil, o estado catarinense, por meio da Secretaria de Estado da Educação, no ano 2003 passou a oferecer "cursos de Habilitação Profissional em Educação Infantil – Nível Médio na Modalidade Normal" para tornar aptas, em termos de exigência de escolaridade, as professoras que já atuavam em instituições de Educação Infantil catarinenses, abrindo, também, para outros docentes que se desejassem se especializar nessa área (SANTA CATARINA, 1989).

Tendo por base o preconizado na Proposta Curricular Catarinense, o Município de Lages também se orienta mediante o Plano Municipal de Educação (PME), em consonância com as legislações estaduais e federais vigentes. O PME de Lages é objeto do próximo subcapítulo deste estudo.

3.6 PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE LAGES/SC

O Plano Municipal de Educação de Lages[10] é o resultado de luta e esforço histórico municipal, especialmente das educadoras que buscam qualidade na administração educacional, criando um instrumento que orienta a ação prática e administrativa dos sistemas de educação.

Em Lages, o processo de criação do Plano Municipal de Educação iniciou com o Fórum Municipal, realizado no dia 11 de abril de 2002, desenvolvido em regime de colaboração entre a Secretaria da Educação do Município de Lages e a então Coordenadoria Regional de Educação (7ª CRE). Para isso, ocorreu uma ampla mobilização por parte da Comissão Regional para que o evento congregasse todos os segmentos à frente do processo educativo, bem como representantes da comunidade lageana para contribuir e respaldar a elaboração do Plano Estadual e Municipal (LAGES, 2015).

[10] Lages está situado na Mesorregião Serra Catarinense, a qual possui uma população de 158.846 pessoas, e uma área de 2.637,660 km², de acordo com os dados do IBGE (2020). Após a aprovação do ECA em 1990, o município aprova a Lei Orgânica do Município de Lages/SC, que em seu artigo 189 "o dever do Município, com a educação, será efetivado mediante a garantia de: [...] IV - atendimento, em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade [...]". Em 1992, Lages cria o Conselho Municipal de Educação, Lei nº 1.829. constituído por dez membros pertencentes a diversas entidades educacionais do município, todos com experiência em assuntos educacionais. Os projetos foram desenvolvidos, para a infância (zero a seis anos), que no discurso, "a inserir a criança no contexto educacional e social sob a perspectiva do cuidar e do educar" (BERTELI, 2015, p. 140).

As Unidades Escolares dos Sistemas Municipal, Estadual e Particulares, por solicitação das comissões Regional e Municipal, realizaram, no dia 19 de maio de 2002, uma roda de estudos para tomarem ciência dos diagnósticos, das diretrizes, metas e objetivos para a educação no decênio 2001/2010 traçados no Plano Nacional de Educação (LAGES, 2015).

Tendo como questões norteadoras "A escola que temos? E qual a escola que queremos?", a comunidade escolar discutiu os problemas enfrentados no seu cotidiano e coletivamente foram traçados objetivos e metas com vistas à construção do Plano Municipal de Educação. No dia 22 de maio de 2002, por solicitação junto à Presidência da Câmara de Vereadores, as Comissões Estadual e Municipal participaram de Sessão Especial para apresentarem o PNE e informar sobre o processo de elaboração do Plano Municipal de Educação, em Lages (LAGES, 2015).

Conforme Souza (2008), novas ações foram implantadas na rede municipal de Lages, no que tange a Educação Infantil. Dentre tais ações, foi implantado, no ano de 2003, o projeto Adote um Centro de Educação Infantil (ADOCI). Tendo como objetivo oportunizar às crianças atendidas nos CEIMs espaço físico e material pedagógico de qualidade, a fim de garantir um melhor atendimento às crianças de zero a três anos de idade (SOUZA, 2008). Tal projeto buscava parcerias com as empresas e pessoas físicas do município, as quais doavam mensalmente ao CEIM adotado valores correspondentes a um salário mínimo. Projeto, este que foi extinto anos mais tarde.

A Secretaria de Educação do Município de Lages/SC iniciou o processo de avaliação do PME em 2015, e esta se se deu por meio de assembleias constituintes por regiões, envolvendo professores, gestores e assembleias escolares com pais e alunos. O Plano Municipal de Educação (PME), o qual foi consolidado em 2015 (LAGES, 2015). Neste sentido:

> A elaboração de um PME constitui-se como um momento de planejamento conjunto das esferas governamentais com a sociedade civil que, com base científica e com a utilização de recursos previsíveis, deve ter como intuito responder às necessidades sociais. Todavia, só a participação da sociedade civil (Conselho Municipal de Educação, Associações, Sindicatos, Câmara Municipal de Vereadores, Gestores Escolares, Professores, Estudantes e demais Profissionais da Educação) é que se garante a elaboração de diretrizes e ações, com uma visão ampla e democrática (LAGES, 2015, p. 1).

É fundamental ressaltar que o PME é uma proposta político-pedagógica da comunidade lageana, que busca a construção de uma escola que se assente na qualidade, na cidadania e no respeito à diversidade e não um programa do Poder Público Municipal, embora este, através de seus representantes técnicos-políticos, tenha a responsabilidade maior de

capitanear o processo, posto que a sociedade, pela sua organização, outorga-lhe essa função (SMEL, 2015). Neste contexto, pode-se observar que o Município é responsável pela oferta de uma educação pública de qualidade.

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, é oferecida nos Centros de Educação Infantil Municipal (CEIMs) e pré-escolas, que se caracterizam como espaços institucionais não domésticos constituídos em estabelecimentos educacionais destinados ao atendimento de crianças de zero a cinco anos de idade, em período diurno, com jornada integral ou parcial, permanecendo, as mesmas, no CEIM por até 11 horas, conforme a necessidade dos pais ou responsáveis. (LAGES, 2015).

Também ficou exposto no PME que a Prefeitura do Município de Lages-SC estabelecerá políticas públicas para garantir a qualidade da Educação Infantil não somente para a guarda da criança, mas oferecerá uma proposta pedagógica de qualidade no educar e cuidar, priorizando seu desenvolvimento integral. A meta é oferecer condições e recursos para que as crianças usufruam de seus direitos civis, humanos e sociais, promovendo a igualdade de oportunidades educacionais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância (LAGES, 2015).

Para um atendimento de qualidade, a Prefeitura do Município de Lages, aliada a Secretaria Municipal de Educação, possui uma política de aperfeiçoamento continuado, que contribui com a melhoria da qualidade das professoras da Educação Infantil.

Quanto à modalidade Educação Infantil, a Secretaria Municipal de Educação de Lages no ano de 2019 mantém 75 Centros de Educação Infantil Municipal (CEIMs), quatro espaços com outras entidades que trabalham em parceria e seis Centros de Educação Infantil do Campo. Isso abrange um total de atendimento de 6.861 crianças assistidas em período integral ou parcial, conforme a necessidade de cada família[11].

> Para manter um Centro de Educação Infantil em funcionamento é necessário grande empenho, pois a criança necessita de espaços adequados para seu desenvolvimento, professores habilitados, auxiliares no caso das turmas de berçários e maternais, conforme disposto nas diferentes legislações voltadas para essa modalidade educacional, bem como diretores, diretores auxiliares, assistentes técnicos educacionais, professores auxiliares de apoio à inclusão para atendimento a crianças com necessidades especiais, merendeiras, pessoas para manutenção, alimentação, materiais didáticos, materiais permanentes e de uso diário, despesas com aluguel, água, luz, telefone, internet entre outras disponibilidades (LAGES, 2015, s/p.).

A permanência das crianças na instituição educacional atualmente é em média de 11 horas em tempo integral, tendo início às 7h30min e término às 18h30min, ultrapassando a

[11] Secretaria Municipal da Educação de Lages/Setor de Estatística, 2019.

jornada estabelecida nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil que sinaliza “[...] a jornada de no mínimo, quatro horas diárias, e em tempo integral, a jornada com duração igual ou superior a sete horas diárias, compreendendo o tempo total que a criança permanece na instituição” (BRASIL, 2013, p. 38).

O intuito das demandas dos pais de bebês e crianças bem pequenas é proporcionar um olhar específico para a realidade de cada CEIM. Para compreender as dinâmicas, mais do que nunca é necessário estar junto nos Centros de Educação Infantil, acompanhando e dando o suporte para o desenvolvimento educacional de qualidade.

Segundo o PME “a Educação Infantil deve propiciar um ambiente saudável e organizado oferecendo assistência física, psicológica, intelectual e social, complementando a ação da família, adequando até os mais sutis aspectos do educar e cuidar” (LAGES, 2015, p. 8).

A Secretaria da Educação Municipal de Lages objetiva atendimento de qualidade da educação infantil e do ensino fundamental. Ela ainda estabelece políticas públicas garantindo a qualidade na educação infantil por meio da implantação da proposta pedagógica possibilitando condições para que as crianças sejam respeitadas nos seus direitos civis, humanos e sociais.

4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As leituras sobre o pensamento de Paulo Freire, com uma visão mais crítica à Educação Infantil, proporcionaram um encontro com determinados aspectos da sua pedagogia que, direta e indiretamente, fazem parte da educação de crianças. Partindo desse pressuposto, neste capítulo são abordados os seguintes temas:formação das professoras da Educação Infantil, e também tratado as práticas pedagógicas das professoras de Educação Infantil de bebês e crianças bem pequenas, com o intuito de conhecer quais práticas pedagógicas são mais efetivas com crianças de zero a três anos.

4.1 FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A formação das professoras de Educação Infantil para bebês e crianças bem pequenas atualmente vem ocupando lugar em destaque, despertando discussão da agenda política e educacional do sistema brasileiro de educação, a partir da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

Durante os 24 anos da Lei nº 9.394/1996, novos estudos e pesquisas aumentaram a importância da formação de professoras para a qualidade da educação. Segundo Campos, Füllgraf e Wiggers (2006, p. 100), “um dos principais critérios de qualidade utilizados internacionalmente para avaliar a qualidade de escolas em qualquer nível de ensino é o tipo de formação prévia e em serviço das professoras que trabalham diretamente com os alunos”.

Portanto, nesse mesmo contexto de legitimação, Nunes, Corsino e Kramer (2011) comentam que trabalhar com educação infantil exige, dos profissionais, conhecimentos do desenvolvimento infantil, de questões curriculares e pedagógicas, da função cultural e social das instituições de Educação Infantil[12]. Também são relevantes para a elaboração de propostas pedagógicas organização do tempo e espaço, planejamento e registro de atividades, acompanhamento de cada criança e dos projetos realizados, da relação com as famílias e comunidade, todos os aspectos complexos que demandam formação (FARIA, SALLES, 2012).

Desde a promulgação da LDBEN 9.394/96, investimentos na formação das professoras da educação infantil têm sido feitos para que elas possam desempenhar práticas pedagógicas de qualidade com crianças de zero a três anos de idade. Os estudos sobre a

[12] Na Lei 9394/1996 Lei de Diretrizes e Bases identifica instituições de Educação Infantil “creches e pré-escolas”. Atualmente creches foram substituídas por CEIMs. Centro de Educação Infantil Municipais.

formação das professoras da Educação Infantil têm como ponto mobilizador os saberes profissionais, construindo e reconstruindo seus conhecimentos de acordo com as necessidades de utilização dos mesmos.

A LDBEN de 1996 passou a exigir das professoras de Educação Infantil uma formação mínima de ensino superior. Também ficou estabelecido nessa Lei um prazo de 10 anos para que todas as professoras tivessem formação específica para atuarem com essa faixa etária, mas, apesar do tempo e das ações empreendidas, ainda encontramos professoras em CEIMs sem a devida formação[13].

A partir da LDBEN surgiram várias ações por parte de órgãos governamentais brasileiros, provocando modificações no sistema de educação, desde a Educação Infantil até a Educação Superior.

Em 2006, por exemplo, o então Ministro da Educação, Fernando Haddad, homologou novas Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia. Para Saviani (2008, p. 175), esse curso:

> Destina-se à formação de professoras para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, além do desenvolvimento suplementar de competências para atividades da gestão democrática escolar, resgatando assim, a figura do pedagogo enquanto docente.

Nesse contexto, a LDBEN (Nº 9394/96), em seu Artigo 62, estabeleceu regras referentes à formação dos profissionais da Educação Básica, passando a exigir a formação em nível superior, ressaltando que "[...] os professores devem ser formados em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e ou Institutos Superiores de Educação". No entanto, para atuar com a Educação Infantil, foi estabelecido como formação mínima o magistério, em nível médio, na modalidade Normal.

O Ministério da Educação (MEC) cita, no documento Referencial para a Formação de Professores, publicado em 1998, a importância da formação para as professoras com os fundamentos da educação básica e também as especificidades da Educação Infantil, salientando que "[...] a formação deve contemplar todos os segmentos da educação básica com os mesmos fundamentos educacionais gerais e mais as suas especificidades – a educação infantil de zero a três anos, e o trabalho em CEIMs [...]" (MEC/SEF, 1998, p. 86).

---

[13] No município de Lages todas as professoras efetivas têm graduação. Para as contratações de professoras é realizado processo seletivo, a partir do qual são chamadas primeiramente as professoras com graduação, depois as que estão cursando pedagogia. Caso se esgote as duas chamadas, então são chamadas as que somente têm magistério (SMEL/LAGES, 2019).

Cabe ressaltar que o profissional que atua com bebês e crianças bem pequenas precisa compreender a criança em sua integralidade, o que ressalta a especificidade desse trabalho, tendo em vista que crianças nessa faixa etária são bastante dependentes e vulneráveis, exigindo de quem vai atendê-las educacionalmente muita atenção e múltiplas funções. Como afirma Oliveira-Formosinho (2002, p. 44), "[...] a docência na educação infantil apresenta aspectos similares e também diferenciadores da docência dos demais níveis de ensino".

Entende-se, então, a importância de proporcionar às crianças o convívio e a interação no ambiente da Educação Infantil. Em outras palavras, cabe assegurar que o envolvimento da criança seja direcionado ao convívio contínuo no ambiente como um todo. A partir da vivência com o outro, vem à necessidade de valorizar o sistema educacional do indivíduo, contribuindo para uma percepção de educação diferenciada. Assim, a criança vai sendo preparada para uma percepção de educação saudável a partir da qual vai construindo uma formação consolidada para viver como cidadão comprometido com seus direitos e deveres (FREIRE, 1983).

Freire (1996) ressalta que ser professora "[...] é ser mais que aquele que ensina, instrui, mas que educa num sentido mais amplo, engajado com a formação integral de seus alunos". Significa dizer que a professora é uma "[...] profissional comprometida com a ética e politicamente com uma educação de qualidade" (FOSTER, 2010, p. 143-145). Nesse sentido:

> O papel da professora é contribuir com a força da especificidade de sua atuação pedagógica para transformar a escola e que sua formação, além da competência técnica, compreende um aprendizado político, inerente a todas as escolhas e decisões (FOSTER, 2010, p. 145).

Por isso a formação das professoras que atuam na Educação Infantil deve ser de qualidade para que em suas práticas pedagógicas favoreçam o desenvolvimento integral das crianças, propiciando um ambiente prazeroso e enriquecedor para que ela possa aprender em condições de superar suas dificuldades e vencer desafios (FREIRE, 2008). É importante que a professora reconheça a influência que o espaço e o tempo têm na formação do sujeito e que a forma como um ambiente é estruturado interfere de forma negativa ou positiva nas funções cerebrais, possibilitando ou impedindo o desenvolvimento da criança. A professora que atua nesta área deve ter sempre um interesse pelo que a criança sente, pensa e o que ela já sabe o que traz consigo, para que possa desenvolver atividades que possibilitem a ampliação do seu conhecimento e de suas habilidades tornando-a mais independente e autônoma (D'ÁVILA, 2008).

A formação das professoras para atuar na Educação Infantil atualmente é ofertada pelo curso de Pedagogia. Desse modo, o estudante de Pedagogia deverá ter uma formação que possibilite compreender, cuidar e educar de crianças de zero a cinco anos. As professoras que atuam com crianças de zero a três anos devem buscar trabalhar sempre com atividades lúdicas para que possam proporcionar momentos prazerosos no processo de aprendizagem de cada criança respeitando seus limites, suas subjetividades.

As professoras que atuam na Educação Infantil precisam desenvolver um trabalho integrado de educar e cuidar das crianças, já que um dos objetivos desta etapa de educação é contribuir com a formação da autonomia da criança favorecendo o desenvolvimento de habilidades e competências nas crianças de zero a três anos, valorizando sua cultura e suas experiências. Então nada mais justo que estas professoras tenham uma formação que possibilite trabalhar de forma integrada com suas crianças, respeitando seus limites, e as subjetividades de cada uma na sua sala de aula.

A Educação Infantil é uma etapa da educação básica, que requer professoras capacitadas para atuar neste campo, e promover uma educação de qualidade para bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas.

Moura (2011) considera de suma importância valorizar as professoras na prática pedagógica e na mediação dos conhecimentos para todos os cidadãos que buscam uma educação para viver como indivíduos civilizados em prol de uma sociedade consciente, tendo como base indispensável valores éticos e políticos, fundados nas experiências vividas constantemente por uma civilização que acarreta em uma educação para a cidadania.

A função da professora de bebês e crianças bem pequenas pode ser entendida como uma tarefa árdua, mas que transforma e media conhecimentos sem distinção de raça, etnia, cor, gênero, religião e classe social.

4.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS

As crianças bem pequenas conforme Barbosa e Fochi (2011, p. 15), assim que “nasce, a criança desenha, mesmo que não pareça ser capaz de fazer garatujas, de desenhar. Não tem um lápis entre suas mãos, mas os gestos que suas mãos, suas pernas e seu corpo traçam, já é o princípio do grafismo”. Nesse sentido, as proposições destes autores já comentavam que a imagem da criança era plena de potencialidades de criação e de invenção.

Uma criança que experiencia o mundo por intermédio das relações que estabelece com seu próprio corpo, com objetos e com o outro.

> A primeira questão é que a criança, biologicamente, não suporta estar só, nem mesmo quando está dentro do ventre de sua mãe: chuta, se movimenta em busca de uma relação, e quando nasce, é uma criança que imediatamente procura sua sobrevivência: uma relação com as coisas e com o mundo (BARBOSA; FOCHI, 2011, p. 15).

Portanto, através deste conceito foram traçados os primeiros delineamentos entre a pedagogia e o teatro, com a experiência da linguagem teatral para e com as crianças pequenas. Antes, porém, de se dar continuidade, é importante destacar o conceito de arte, a qual propõe: "arte como possibilidade de mais linguagens e, portanto, como possibilidade, pelas várias linguagens, das diversas formas de ver o mundo" (BARBOSA; FOCHI, 2011, p. 15). Tal definição é, sem dúvida, uma tentativa de permitir à criança a difícil tarefa de ver o mundo por diversos ângulos, de vislumbrar diferentes horizontes, de autorizar e incentivar a escolha, de "dizer também aquilo que você não vê [...] queremos que as nossas crianças narrem de formas diferentes" (RABITTI, 1999, p. 64).

As práticas pedagógicas na Educação Infantil, principalmente com crianças bem pequenas, são vistas como "processo construído historicamente a partir de concepções que se tem dos sujeitos de aprendizagem" (OLIVEIRA, SILVA, 2017, p. 342).

Barbosa (2000, p. 214), explica que:

> Nas Leis e em várias partes da República, Platão trata a infância como um mal necessário, uma condição para tornar-se um cidadão e, para ter sucesso nessa transformação é preciso que a criança seja corrigida, guiada do abandono das paixões e encaminhada para a razão. Por outro lado, na Alegoria das Cavernas, presente na República, ele fala da capacidade inata de aprender, na capacidade de conversão da alma humana.

As DCNEI regulamentam as ações desenvolvidas nas escolas e CEIMs com o intuito de promover práticas pedagógicas para o desenvolvimento das crianças de forma integral. Ainda nesse documento, contemplam-se temáticas como: a concepção de Educação Infantil, princípios, propostas pedagógicas, organização do espaço, tempo e materiais, práticas pedagógicas e avaliação e articulação com o ensino fundamental (BRASIL, 2009). Esses aspectos são todos importantes, mas para o desenvolvimento deste trabalho de pesquisa trataremos somente a prática pedagógica das professoras de Educação Infantil com crianças de zero a três anos de idade.

Compreende-se, que ser uma professora de bebês e crianças bem pequenas requer conhecer as especificidades da Educação Infantil. Também, é refletir e debater a prática

pedagógica, reinventar e reorganizar as experiências enquanto professora: “É compreender e aceitar que somos seres inconclusos e essa inconclusão é que nos permite estar em constante movimento de procura” (CAMARGO, 2012, p. 38). Nesse sentido, Góes (2010), também se fundamentando nas ideias de Freire, faz uma reflexão sobre o que se sabe e o que se aprendeu na coletividade:

> O trabalho coletivo nos ajuda a construir autonomia com responsabilidade. Desafia a superação dos limites pessoais e valoriza a atuação de cada trabalhador/educador que tenha como compromisso a prática de uma pedagogia da libertação ou da educação como prática da liberdade (GOES, 2010, p. 77).

Nesse sentido, de acordo com Gadotti (2007), o pensador Paulo Freire (1996) aponta conhecimentos necessários para a prática pedagógica e propõe uma reflexão sobre tantos outros saberes importantes que não foram citados em sua obra, mas que se coadunam com a ação pedagógica das professoras que defendem uma educação emancipatória, cujos diferentes saberes são produzidos e apreendidos.

Conforme Gadotti (2007, p. 19), “só há saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros”. Para Freire (1996), não há docência sem discência e ensinar exige respeito ao saber dos educandos.

Para Gadotti (2007, p. 19), pensando a prática pedagógica como uma ação educativa-crítica, uma das ações mais importantes.

> [...] é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar.

É por meio da experiência pessoal que se constrói a autonomia e se conquista a liberdade, cuja conquista, para Freire (1996), não tem hora marcada, porque faz parte do processo e, neste, sempre há o conflito entre autoridade e liberdade. Ainda, o mesmo autor enfatiza a diferença que há entre o ser humano e outros animais, ou seja, o ser humano está integrado ao seu contexto, é um ser cultural e histórico, com inteligência e é criativo, enquanto os animais são seres de acomodação e de ajustamento.

Durante a leitura para a fundamentação da pesquisa, buscamos em Paulo Freire que se pode fazer na perspectiva de um saber-fazer e um saber ser, cuja autorreflexão crítica e sabedoria são exercitadas no dia a dia, no espaço e tempo onde as pessoas interagem (FREIRE, 1994; 1996).

Assim, a obra de Freire (1996) é fundamental para a compreensão da estreita relação entre a teoria e a prática educativa, entendendo todo o ato da professora como ato educativo, como práxis e, esta, é compreendida como uma síntese entre teoria-palavra e ação. Desta forma, buscou-se em Aristóteles (1999), uma compreensão do que significam teoria e práxis. Aristóteles considera a teoria (*theoria*) como uma dimensão contemplativa da vida humana e a prática (práxis) como a dimensão política; não se constitui uma visão dicotômica, mas aponta para algo que se instituía naquele contexto histórico em um importante objeto de reflexão.

A relação teoria-prática tem se apresentado como o calcanhar de Aquiles dos cursos de formação, objeto de críticas e controvérsias, acentuando-se exatamente a sua ausência (FREIRE, 1996). De acordo com Bandeira:

> A relação teoria e prática tem sido recorrente nos debates acadêmicos, na pesquisa e também no cotidiano, contudo ao se dirigir um olhar mais capcioso é possível perceber que os conceitos de teoria e prática não são equivalentes. Ao nível do senso comum, muitas vezes, a prática se constitui na própria experiência, o fazer em si. Ao passo que a teoria para o senso comum, em geral se coaduna com a ideia de abstração, desvinculada da realidade ou da prática, como dizem alguns (BANDEIRA, 2013, p. 5).

Para melhor compreender essa abordagem, buscamos apoio em Saviani (2007), que orienta para a inseparabilidade das mesmas:

> A prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constitui e se desenvolve em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade. A teoria depende, pois, radicalmente da prática. Os problemas de que ela trata são postos pela prática e ela só faz sentido enquanto é acionada pelo homem como tentativa de resolver os problemas postos pela prática (SAVIANI, 2007, p. 8).

Freire (1997), em sua reflexão sobre a prática, concebe-a como possibilidade da curiosidade ingênua perceber-se como tal e ir tornando-se crítica. Quanto melhor faça esta operação, tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exercem em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Portanto, “quanto mais me assumo como estou sendo e percebo outras razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1997, p. 44).

Nesse contexto, Freire destaca que esse olhar reflexivo para a prática exige a descoberta constante dos limites e, consequentemente, das possibilidades. Enfatiza que é fundamental sonharmos sonhos possíveis para a prática pedagógica e que esses sonhos exigem do professor a reflexão contínua sobre as próprias ações. Nessa perspectiva, Barbosa

(2007, p. 26) afirma que “[...] uma prática libertadora oferece à criança a possibilidade da descoberta de si mesmo, do outro e do mundo, ao mesmo tempo em que pode construir sua própria identidade e também ressignificar o que vê, experimenta, sente”.

Ainda segundo Barbosa (2007), é importante entender que a prática pedagógica não está dissociada do seu tempo histórico e social e é exercida por uma professora que é um sujeito concreto, com suas experiências, cultura e possibilidades, principalmente quando se trata de profissionais que estão em processo de formação, seja ela inicial ou continuada. Esse processo de formação e atuação permite à professora retomar questões que considera importante e reconhecer que sua prática não acontece de forma isolada, porque reflete sua história, suas experiências de vida.

Essa ação e reflexão, nas palavras de Freire (1994), implicam em possibilidades de tomadas de decisões, escolhas e mudanças. Conforme o pensador; “Uma das coisas, se não a que mais me agrada, por ser gente, é saber que a história que me faz e de cuja feitura participo, é um tempo de possibilidade, e não de determinismo”. O pensamento desse filósofo se amplia, situando que, “responsável em face da possibilidade de ser e do risco de não ser, minha luta ganha sentido. Na medida em que, o futuro é problemático, e não inexorável, a práxis humana – ação e reflexão – implica decisão, ruptura, escolha” (FREIRE, 1994, p. 213).

Considerando a teia de relações e concepções imbricadas no processo de formação de profissionais em exercício, faz-se necessário valorizar os conhecimentos prévios da professora, que já possui um caminho trilhado que sempre orientou o seu fazer pedagógico (TARDIF, 2002).

Nesse momento, é imprescindível a discussão sobre a prática, de forma que o professor possa articular e confrontar os saberes que deverão sustentar seu fazer pedagógico numa perspectiva crítica (TARDIF, 2002).

Sobre esse aspecto, Oliveira (2007, p. 178) enfatiza que;

> O professor nem sempre se dá conta do quão importante é o seu papel, a sua atuação, para a vida dos alunos e, não tendo essa clareza, desempenha sua função, ano após ano, sem refletir sobre sua prática. Um dos motivos dessa postura adotada pelo professor em relação a sua profissão é, com certeza, a defasagem de escolaridade desses profissionais.

De acordo com Freire (1996, p. 39), “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática”. Desta forma, pode-se observar a importância da reflexão crítica sobre a prática pedagógica na

Educação Infantil quando a Política Nacional de Educação Infantil alerta para a influência das ações das professoras na vida da criança.

As primeiras experiências da vida, quando positivas, tendem a reforçar, ao longo da vida, as atitudes de autoconfiança, cooperação, solidariedade e responsabilidade. As ciências que se debruçaram sobre a criança nos últimos cinquenta anos, investigando como se processa o seu desenvolvimento, coincidem em afirmar a importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento e aprendizagem posteriores (BRASIL, 2001).

Partindo desses pressupostos teóricos, destaca-se a importância da atuação da professora enquanto profissional reflexivo, pois é na prática e partindo dela que se tem a oportunidade de criar atitudes críticas, desencadeando, assim, ações que contribuam para atender as especificidades da Educação Infantil.

Para Schön (2000), uma professora que "reflete-na-ação" tende a questionar a definição de sua tarefa, as teorias-na-ação das quais ela parte e as medidas de cumprimento pelas quais é controlado. Assim: "A reflexão na ação tende a fazer emergir não só os pressupostos e as técnicas, mas também os valores e propósitos presentes no conhecimento organizacional" (SCHÖN, 2000, p. 110).

A reflexão se apresenta como uma situação problema que precisa ser interpretada, e isso se dá no diálogo reflexivo. Nesse sentido, podemos citar o movimento Inter fóruns de Educação Infantil no Brasil - MIEIB (2002) como referência, ou seja, ver se formar uma professora reflexiva significa preparar essas profissionais para que assumam o seu próprio desenvolvimento profissional, no que se refere a saberes teóricos e conceituais e, que sejam atuantes nas políticas educativas, construindo sua identidade enquanto profissional da educação (FREIRE, 1994).

Conforme a literatura para o embasamento do trabalho, as propostas pedagógicas para a Educação Infantil estão pautadas, também, numa compreensão de educação que ultrapassa o modelo assistencial e concebe as relações de cuidado e educação como práticas indissociáveis no cotidiano dos CEIMs.

O Plano Nacional de Educação (2001) enfatiza alguns aspectos importantes que devem ser superados na consolidação e reconhecimento da educação da criança. Para orientar uma prática pedagógica condizente com a realidade social e cultural dos CEIMs e com o desenvolvimento da criança, constitui diretriz importante:

> A superação das dicotomias creche/pré-escola, assistência ou assistencialismo/ educação, atendimento a carentes/educação para classe média e outras, que orientações políticas e práticas sociais equivocadas foram produzindo ao longo da história. Educação e cuidados constituem um todo indivisível para crianças

> indivisíveis, num processo de desenvolvimento marcado por etapas ou estágios em que as rupturas são bases e possibilidades para a sequência. No período dos dez anos coberto por este plano, o Brasil poderá chegar a uma educação infantil que abarque o segmento etário 0 a 6 anos (ou 0 a 5, na medida em que as crianças de 6 anos ingressem no ensino fundamental) sem os percalços das passagens traumáticas, que exigem "adaptação" entre o que hoje constitui a creche e a pré-escola [...] (BRASIL, 2001, p.14- 15).

Para Assis (2009, p. 44), "[...] o cuidado é considerado tão importante quanto à educação e não a parte menos nobre ou mal necessário do fazer docente". Didonet (2003, p. 9) corrobora com Assis que não há.

> [conteúdo] "Educativo" na creche desvinculada dos gestos de cuidar. Não há um "ensino", seja conhecimento ou um hábito, que utilize a via diferente da atenção afetuosa, alegre, disponível e promotora da progressiva autonomia da criança (DIDONET, 2003, p. 9).

A fim de reafirmar a indissociabilidade entre o cuidar e educar, como prática preponderante nas ações pedagógicas na Educação Infantil, o MEC lançou alguns documentos oficiais que estabelecem as diretrizes curriculares que atendam às especificidades da criança. Neste sentido, o Referencial Curricular Nacional (BRASIL, 1998) para a Educação Infantil enfatiza as relações entre cuidar e educar.

> Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros, em uma atitude de aceitação, respeito e confiança, e o acesso pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998, p. 23).

Nas DCNEI (2009), no artigo 9º constam que as práticas pedagógicas fazem parte da proposta curricular da Educação Infantil e possuem como eixos norteadores as interações e as brincadeiras, objetivando a garantia de experiências que: "I - promovam o conhecimento de si e do mundo [...]", no inciso II que favoreçam "a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical". No inciso III "possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita". No inciso IV "recriem, [...] relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais", e no inciso V "ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas"; possibilitando no inciso VI "situações de aprendizagens [...] e autonomia das crianças nas ações, organizações, saúde e bem estar", e que haja convivência "éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, [...] e reconhecimento da diversidade".

No inciso VII consta a importância de incentivar “a curiosidade, a exploração [...] ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza” e o inciso VIII enfatiza “o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura [...]”. (BRASIL, 2009, art. 9)

As práticas pedagógicas organizam-se em torno de intencionalidades previamente estabelecidas e tais intencionalidades serão perseguidas ao longo do processo didático, de formas e meios variados. Segundo Franco (2015, p. 606):

> Só a dialética do próprio movimento transforma o futuro e essa dialética carrega a essencialidade do ato educativo: intencionalidade coletivamente organizada e em contínuo ajuste de caminhos e práticas. Talvez o termo mais adequado seja o da insistência. A professora não pode desistir da criança. Há que insistir, ouvir, refazer, fazer de outro jeito, acompanhar a lógica da criança, descobrir e compreender as relações que ele estabelece com o saber, mudar o enfoque didático, as abordagens de interação e os caminhos do diálogo.

Sabe-se que o diálogo só ocorre na prática a qual requer e promove a ultrapassagem e superação da consciência ingênua em consciência crítica. Portanto, só a ação da professora, realizada como prática social pode produzir saberes, saberes disciplinares, saberes referentes a conteúdos e sua abrangência social, ou mesmo saberes didáticos, referentes às diferentes formas de gestão de conteúdos, de dinâmicas da aprendizagem, de valores e projetos de ensino.

5 PESQUISA DE CAMPO EM DOIS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo apresentamos os procedimentos metodológicos que embasaram a pesquisa, situando os passos que resultarão no capítulo principal da dissertação, que é a reflexão sobre os dados coletados. Entendemos que traçar um caminho metodológico é fundamental para um estudo acadêmico, tendo em vista ser, este, um espaço de construção de saberes a partir de experiências próprias e de outrem e sua relação com o saber acumulado em forma de teoria.

A pesquisa de campo foi desenvolvida em dois CEIMs que estão situados em um bairro da periferia do Município de Lages, SC, tendo como sujeitos professoras da Educação Infantil que atuam com turmas de Berçário I, Berçário II e Maternal I. Na sequência, explicitamos os passos realizados para a efetivação da pesquisa.

5.1 PESQUISA QUALITATIVA

A pesquisa é de abordagem qualitativa, com entrevistas focalizadas e observação participante passiva. A pesquisa qualitativa, conforme Flick (2013) inicia-se com a delimitação e formulação do problema, sendo que, este, decorre de um processo indutivo e que vai se definindo e delimitando na exploração dos contextos nos quais se realiza a pesquisa. Trata-se, ainda, de observação reiterada e participante do objeto pesquisado e dos contatos duradouros com informantes que conhecem esse objeto.

A entrevista, atualmente, se tornou instrumento importante e com maior produtividade nos estudos de Ciências Sociais. Rosa e Arnoldi (2006) comentam que a entrevista é uma das técnicas de coleta de dados, desenvolvida de forma racional por parte do pesquisador na elaboração prévia das perguntas para que a entrevista seja dirigida com eficácia ao entrevistado.

Em relação aos aspectos éticos para pesquisa com seres humanos, como proteção aos direitos dos envolvidos no estudo, apontadas pela Resolução 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2012), o projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, e aprovado no dia 17 dezembro de 2018 com o número 04037218.9.0000.5368.

Cada participante da pesquisa recebeu uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e foram informadas individualmente e em linguagem clara e acessível sobre os

objetivos da pesquisa, os benefícios que o estudo poderá trazer para a área, bem como o sigilo das informações obtidas na entrevista, deixando claro o convite à participação, na qual as entrevistadas tiveram a liberdade de escolher participar ou não da pesquisa

Para a realização da entrevista foi escolhida a técnica de entrevista focalizada. Segundo Flick (2009, p. 143), entrevista focalizada é "a troca de informações que dá sentido à realidade que abrange os sujeitos". Desta forma, o uso desta técnica de entrevista permite diálogo e interação entre duas ou mais pessoas.

Além das entrevistas focalizadas, foi realizada observação participante passiva em que a pesquisadora observou as práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças de zero a três anos pelo período de três semanas.

Com relação à observação participante passiva, segundo Flick (2013, p. 123), "[...] o problema com frequência é que algumas questões não são imediatamente acessíveis no nível da prática, mas apenas ou principalmente se tornam visíveis nas interações quando as pessoas falam sobre os temas".

O início da observação ocorreu em maio de 2019, estendendo-se por 15 dias. Esta observação proporcionou uma melhor compreensão e uma melhor análise das questões a serem pesquisadas e uma releitura das questões presentes na entrevista, com foco nas práticas pedagógicas das professoras de bebês e crianças bem pequenas. "Mais acesso às práticas e processos é proporcionado pelo uso das observações." (FLICK, 2009, p. 121). Nos CEIMs escolhidos não foram identificadas resistências quanto à observação do cotidiano escolar por parte da direção escolar e das professoras. Destaca-se que foi tomado o devido cuidado ao solicitar a realização da pesquisa e, da mesma forma, para explicar às professoras do que se tratava o estudo e qual seria exatamente a participação delas. Durante a fase de observação, bem como os momentos das entrevistas, houve intensa preocupação em não causar desconforto para qualquer dos sujeitos envolvidos.

Para uma coleta de dados mais precisa e detalhada, durante o período da observação participante passiva, fez-se necessário os registros em diário de campo. "Ele serve como uma agenda cronológica do trabalho de pesquisa. Além dessa ajuda, deverão ser registradas com exatidão e muito cuidado as observações, percepções, vivências e experiências obtidas na pesquisa." (BARROS, 2007, p. 105). Por esta razão, foram realizadas anotações no diário de campo sobre as entrevistas focalizadas.

O período de observação significou mais que simplesmente observar e analisar as práticas pedagógicas e a organização dos espaços de convivências educacionais. Devido ao fato de já conhecer os CEIMs e as professoras entrevistadas foi um momento de reencontro,

rever algumas colegas, conhecer outras professoras contratadas que estão atuando no ano de 2019 e falar sobre os desafios apresentados no mestrado. O acolhimento e a receptividade da direção escolar foram fundamentais para que pudessem ser realizadas as entrevistas e as observações, pois demonstraram interesse e curiosidade pelo objeto de pesquisa por meio de perguntas e questionamentos. À medida que relatava um pouco da pesquisa, as professoras demonstravam um interesse particular, relatando as suas angústias e dúvidas ao fazer o planejamento. O que trabalhar? Como trabalhar? Quando trabalhar? Uma das professoras entrevistadas relatou a sua dificuldade em realizar seu planejamento devido ao número e diversidade de crianças.

Em outro momento, outra professora relatou que as principais dificuldades são com relação à falta de materiais e espaços adaptados para faixa etária de cada um. A participação e o interesse de cada professora foram fundamentais no processo de incremento das análises e observações das práticas pedagógicas.

5.2 ANÁLISES DE DADOS

Os dados da pesquisa foram analisados de acordo com o método de análise de conteúdo qualitativo de Mayring (2007). Foi escolhida uma das três técnicas de análise: resumo/síntese, explicação ou estruturação. Conforme Mayring (2007), o objeto de estudo é essencial para a pesquisa qualitativa, porém, a concepção do objeto de estudo qualitativo é visto na sua historicidade, no que diz respeito ao processo de desenvolvimento do indivíduo e no contexto dentro do qual o indivíduo se formou.

Portanto, também foi realizada, neste estudo, a análise de conteúdo, compreendida como o procedimento mais adequado para esta pesquisa. Conforme Flick (2009, 127), a análise de conteúdo, “[...] além de realizar a interpretação após a coleta dos dados, desenvolve-se por meio de técnicas mais ou menos refinadas”. Assim, a análise de conteúdo se mostra como uma das técnicas de análise de dados mais utilizada nas pesquisas qualitativas.

A análise qualitativa de conteúdo agrega um conjunto de fundamentos que caracterizam o método com base no esclarecimento de trechos difusos, ambíguos ou contraditório; apresenta-se uma descrição de um conjunto de passos, segundo os quais pode ser concebida e aplicada. Destaca-se neste sentido a categorização, descrição e interpretação como etapas essenciais desta metodologia de análise.

A análise de conteúdo, segundo Flick (2009, p. 291), "é um dos procedimentos clássicos para analisar o material textual, não importando qual a origem desse material, que pode variar desde produtos da mídia até dados de entrevista". O método de análise de conteúdo apresenta procedimentos particulares através da construção de categorias pontuais que propõem o entendimento do objeto pesquisado sobre o referencial teórico.

Conforme Mayring (2002) há quatro pontos que referenciam as ideias básicas da análise do conteúdo.

> A primeira etapa diz respeito a definir o material e selecionar as entrevistas ou aquelas partes que sejam relevantes na solução da questão de pesquisa. A segunda - etapa consiste em analisar a situação da coleta de dados [...]. Na terceira etapa há uma caracterização formal do material [...] Na quarta etapa, é definida a direção da análise para os textos selecionados, o que de fato se quer interpretar. É importante, nesse contexto, que a questão de pesquisa da análise seja previamente definida com clareza, devendo estar teoricamente associada à pesquisa anterior quanto ao assunto e ser, geralmente, diferenciada, em subquestões (MAYRING, 2002, p. 47).

Nesse sentido, quando a análise de conteúdo é escolhida como procedimento de análise mais adequado, como em qualquer técnica de análise de dados, os dados em si constituem apenas dados brutos, que só terão sentido ao serem trabalhados de acordo com uma técnica de análise apropriada. O método de análise de conteúdo qualitativo segundo Mayring é dividido em três técnicas: síntese ou resumo, explicativa e estruturada. Neste trabalho optamos pela técnica explicativa. De acordo com Mayring (2007):

> In diesen Zusammenhang soll hier analog zwischen einer engen und einer weiten Kontextanalyse uterschieden werden. Ziel der Explikation muss es dann sein, aufgrund der Kontextanalyse eine Formulierung zu finden, die eine Aufschlüsselung, eine Interpretation der Textstelle leistet. Im Gesamtzusammenhang des Materials Lässt sich dann überprüfen, ob diese Explikation ausreiche (MAYRING 2007, p. 77)[14].

Observa-se que a análise de conteúdo deve seguir procedimentos específicos e organizados, podendo haver mudanças se necessário. Após a aquisição de todo material resultante da pesquisa, passa-se a analisá-lo. Buscando orientações em Flick (2009), para análise:

> [...] o cuidado com detalhamento do processo da pesquisa como um todo (o planejamento da pesquisa), como também a adequada exposição dos dados (incluindo a redação) na busca da confiabilidade, ou seja, na busca pela validação e

[14] Neste contexto, deve ser feita uma analogia de diferenciação entre um estreito e um amplo contexto de análise. O objetivo da explicação deve ser então, considerando o contexto da análise, encontrar uma formulação que fornece uma solução, uma interpretação da passagem do texto em discussão. No contexto geral do material, em seguida, permite examinar se esta explicação é suficiente (MAYRING, 2007, p. 77).

> confiabilidade, uma boa redação dos resultados da pesquisa, na qual se torna explicita uma boa organização dos dados, é fundamental (FLICK, 2009, p. 742).

No desenvolvimento da análise de dados resultantes da pesquisa de Educação Infantil: práticas pedagógicas com crianças de zero a três anos de idade, matriculados em dois CEIMs do município de Lages, foi utilizado diferentes categorizações de dados.

As categorias foram escolhidas considerando dois fatores: a) técnica explicativa de análise de conteúdo qualitativo; b) roteiro das entrevistas focalizadas, articulado juntamente ao referencial teórico com o objetivo de responder à problemática: quais são os desafios que as docentes enfrentam nas suas práticas pedagógicas com bebês e crianças bem pequenas?

Assim buscamos em Flick (2009), que a análise qualitativa de conteúdo é um método clássico na análise de materiais textuais adquirido em entrevistas.

> Uma de suas características essenciais é a utilização de categorias, as quais são normalmente obtidas a partir de modelos teóricos: as categorias são levadas para o material empírico e não necessariamente desenvolvidas a partir deste, embora sejam reiteradamente avaliadas em contraposição a esse material e, se necessário, modificadas (FLICK, 2009, p. 291).

Para a análise de conteúdo, Mayring (2009) desenvolveu alguns procedimentos: na primeira etapa foi aplicada a técnica da síntese da análise de conteúdo, as entrevistas foram transcritas, condensadas e resumidas com omissão de textos que não estavam relacionados ao tema da pesquisa. Na segunda etapa, partimos para a análise explicativa do conteúdo, esclarecendo parte dos textos que estavam difusas, ambíguas ou contraditórias, envolvidas no material do contexto na análise, aplicando conceitos e definições baseadas na fundamentação teórica. Na terceira etapa, aplicamos a análise estruturadora de conteúdo, tipificando e escalonando os conteúdos adquiridos durante a entrevista.

Percebemos depois das entrevistas[15], ao longo de mais leituras, que o roteiro poderia estar mais aberto, possibilitando às entrevistadas uma narrativa mais fluída e reflexiva sobre a suas ações pedagógicas e conhecimentos sobre o tema abordado. Contudo, não dispúnhamos de muito tempo (40 minutos aproximadamente), pois as professoras estavam no horário de troca de turno entre o período matutino e vespertino, o que nos restringia apenas à possibilidade de um diálogo mais contido.

---

[15] No capítulo 6, Educação Infantil: práticas pedagógicas com bebês e crianças bem pequenas apresentamos as falas das professoras entrevistadas em dois CEIMs do município de Lages/SC.

5.3 PESQUISA DE CAMPO EM DOIS CEIMS

A pesquisa foi desenvolvida em dois Centros de Educação Infantil (CEIMs), no município de Lages, especificamente nas turmas de Berçário I, Berçário II e Maternal I, com professoras efetivas que trabalham com crianças de zero a três anos de idade. Para desenvolver a pesquisa foram escolhidos dois CEIMs que atendem à proposta apresentada, ou seja, Berçário I, Berçário II e Maternal I, com professoras efetivas.

Para a escolha das professoras participantes da pesquisa foram utilizados os seguintes critérios de inclusão: a) Professoras efetivas há mais de dois anos que atuam em turmas de Berçário I, Berçário II e Maternal I, separados por idade de zero a um ano, de um ano a dois anos e de dois a três anos; b) as professoras que aceitarem o convite para participar da pesquisa.

As etapas para a realização da pesquisa estão assim determinadas: primeiro, foi mantido contato com a direção da escola de dois CEIMs para informar da pesquisa e verificar a disponibilidade e aceitação das escolas. Em seguida, foi realizada a primeira visita nos CEIMs para entregar os documentos necessários, solicitando-se à direção autorização para o desenvolvimento da pesquisa, para uma conversa informal com as professoras, e o agendamento da entrevista semiestruturada, que aconteceu com seis professoras regentes de dois CEIMs.

Para a realização da entrevista focalizada, foi utilizado um roteiro (conforme consta no Apêndice 01), e todas as entrevistas foram gravadas. Os dados foram transcritos e posteriormente analisados de acordo com o método de análise de conteúdo qualitativo de Mayring (2007), mais especificamente com a técnica explicativa.

5.4 CONTEXTO DA PESQUISA DE CAMPO

Os dois CEIMs encontram-se na cidade de Lages, SC. O **CEIM Flor de Lótus** surgiu no dia 20 de maio 1981, com o propósito de atender crianças de quatro a seis anos, ou seja, a pré-escola. Com o passar do tempo, houve crescente aumento da comunidade e consequentemente alargamento de necessidades. Assim, surge a creche, com o objetivo de dar atendimento assistencial e pedagógico às crianças de zero a cinco anos cujas mães têm de executar atividades fora do lar, podendo, então, somar para o melhoramento da situação socioeconômica da família.

No início, tanto em nível de pré-escola como da creche, havia poucas crianças, até porque as mães, apesar da necessidade, não eram favoráveis à ideia de deixar seus filhos tão pequenos aos cuidados de pessoas estranhas, no caso, na creche. No que se refere à pré-escola a própria história nos ensina: a pré-escola surgiu com o objetivo de guardar e alimentar as crianças. Com o passar do tempo, as famílias passaram a ter outra visão da creche um espaço importante para a socialização e a procura por vagas aumentou.

Atualmente, o CEIM atende 179 crianças de zero a cinco anos de idade, distribuídas em nove turmas, sendo: 2 berçários, 3 maternais e 4 pré-escolares. Uma média de 20 crianças por turma. A equipe administrativa do Ceim Flor de Lótus é composta por uma Diretora, uma Auxiliar de Direção e um Técnico Educacional.

O **CEIM Lírio da Paz** foi inaugurado em 06 de agosto de 2010, e sua nomenclatura em homenagem a uma professora da rede Municipal de Educação já falecida, a qual fez um excelente trabalho na educação durante os anos de 1992 a 2008, atuando em vários CEIM´s deste município.

O CEIM iniciou suas atividades com 70 crianças, em um espaço físico que comporta quatro ambientes pedagógicos, uma cozinha, um depósito, uma lavanderia, cinco banheiros, uma sala de professores e uma secretaria, e um espaço físico externo bastante amplo, com parque para crianças se divertirem.

No segundo semestre de 2017 iniciou-se a construção de uma nova sala, sendo inaugurada em 2018, para atendimento de crianças de quatro anos (PRÉ-INTEGRAL I). No ano de 2019, o CEIM atende 90 crianças de zero a quatro anos de idade, distribuídas em cinco turmas sendo: dois berçários (0 a 01 ano e 11 meses de idade), dois maternais (2 anos até 3 anos e 11 meses de idade) e um pré-escola integral de quatro anos até cinco anos. No CEIM Lírio da Paz a equipe diretiva é composta pela Diretora e pela auxiliar de direção.

5.5 PERFIL DAS PARTICIPANTES

Para realização da observação participante passiva e das entrevistas focalizadas, primeiramente foi solicitada a autorização das diretoras para a pesquisa de campo. Dentre as participantes da entrevista, incluem-se uma professora identificada como Yasmin, 55 anos, gênero feminino, casada, uma filha, católica, graduação em Pedagogia e especialização em Pedagogia. Tempo de experiência na Educação Infantil nove anos com berçários e sete anos com maternais misto. Atualmente está na turma de Berçário I.

A segunda participante, identificada como Girassol, é casada, 50 anos, gênero feminino, um filho e uma filha, evangélica, com licenciatura plena em Pedagogia e especialização em Séries Iniciais e Educação Infantil, tempo de experiência na Educação Infantil cinco anos com pré-escola e três anos com maternais. Atua no maternal I.

A terceira participante identificada como Margarida, casada, 42 anos, gênero feminino, católica, uma filha, graduada em Pedagogia e com especialização em Psicopedagogia, tempo de experiência na Educação Infantil oito anos, sendo cinco na pré-escola e os três últimos anos no maternal.

A quarta participante identificada como Tulipa, é casada, 51 anos, gênero feminino, uma filha e um filho, evangélica, graduação em Pedagogia e especialização em Psicopedagogia, tempo de experiência na educação infantil dez anos de berçário, nove anos nas turmas de maternais e dois anos no administrativo do CEIM. Atualmente está na turma do berçário II.

A quinta participante da entrevista é a professora Lírio, casada, 41 anos gênero feminino, duas filhas, evangélica, graduação em Pedagogia e especialização em Prática Interdisciplinar em Educação Infantil e Séries Iniciais, experiência na educação infantil 21 anos no maternal e um ano na pré-escola. Está atuando na turma do maternal I. Por fim, a última participante, identificada como Hortência, casada, 28 anos, gênero feminino, uma filha, evangélica, com graduação em Pedagogia e especialização em didática Psicopedagogia Interdisciplinar e Gestão Escolar na Educação Básica: Educação infantil, Ensino Fundamental e Médio, experiência na Educação infantil três anos no berçário, os últimos quatro anos no maternal.

Salientamos que todas as professoras aceitaram, gentilmente, em contribuir com a pesquisa. O acolhimento da equipe administrativa (direção) e o empenho em proporcionar o espaço e tempo de qualidade para as entrevistas atenderam as expectativas, tornando este momento acolhedor e rico nos relatos de experiências.

6 EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS

Neste capítulo serão apresentados os dados das pesquisas realizadas com seis professoras de dois CEIMs, que atuam com bebês e crianças bem pequenas com faixa etária de zero a três anos, com o intuito de conhecer as práticas pedagógicas desenvolvidas por estas profissionais da Educação Infantil. Portanto, a pesquisa tem como problema: Quais são os desafios que as professoras enfrentam nas suas práticas pedagógicas com crianças de zero a três anos de idade? Para responder/compreender a problemática da pesquisa a análise de dados foram divididas em categorias: práticas pedagógicas, cuidar/educar e as interações e brincadeiras, a formação profissional, materiais pedagógicos e o tempo e espaço.

6.1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

No decorrer do estudo foram realizadas diversas leituras para a fundamentação da pesquisa, utilizando-se de vários autores como: Ariés (1981), Barbosa (2009, 2019), BNCC (2017), DCNEI (1999), Carvalho e Fochi (2017), Kramer (1984), Khulmann Júnior (2004), Freire (1996), Souza (2000), Tardif (2002) e outras.

A prática pedagógica não se fará inteligível, como forma de *poiesis*, cuja ação será regida por fins pré-fixados e governada por regras pré-determinadas (CARR, 1996). Para este autor, a prática pedagógica só adquirirá inteligibilidade "à medida que for regida por critérios éticos imanentes à mesma prática pedagógica" (CARR, 1996, p. 102), que servem para distinguir uma boa prática de uma prática. Conforme a definição de Franco (2012, p. 160), que, a prática pedagógica "exerce com finalidade, planejamento, acompanhamento, vigilância, crítica, responsabilidade social".

A criança quando chega ao CEIM recebe uma educação complementar à educação das famílias, portanto para realizar um bom trabalho, é essencial que as professoras abram espaços para a comunicação entre a instituição e a família. Para atender a complexidade do trabalho com as crianças pequenas, também é necessária a qualificação dos professores (BARBOSA, 2019). Assim, Barbosa (2019, p. 1) explicita que:

> O importante é que as crianças vivam a vida dentro de uma cultura. A escola infantil é um lugar onde as crianças aprendem as regras de convívio social, a integrar-se com outras crianças, a trabalhar em grupos e a dividir a professora, os brinquedos e os materiais, a cuidar das suas coisas (organizar, emprestar e guardar). Os conteúdos versam sobre os conhecimentos significativos para cada grupo social de acordo com:

> as características do universo que os circunda, com a faixa etária das crianças, as suas experiências anteriores e seus interesses e necessidades futuras. E as formas de trabalhar devem priorizar as aprendizagens através de meios criativos, participativos, dialógicos e dinâmicos.

Durante a realização da pesquisa em dois CEIMs na cidade de Lages, foi possível constatar por meio dos depoimentos das professoras, em sua prática pedagógica diária, desenvolvem diversas linguagens: escrita, oral, musical, gestual, corporal e plástica com as crianças, mas, nem todas as atividades, da maneira como estão sendo trabalhadas, propiciam à criança o seu desenvolvimento integral, Isso ocorre porque ao contarem histórias e fábulas para as crianças as professoras, de modo geral, fazem pouco uso de recursos pedagógicos diversificados, o que torna esse momento menos atrativo e estimulante para a aprendizagem (Anotações no diário de campo, 2019).

> *São muitos os elementos que me auxiliam nestes momentos como, por exemplo: espelho, parque, materiais recicláveis, blocos lógicos, jogos de encaixe, CDs, DVDs, giz de cera e utilização de materiais que expressem diferentes tipos de linguagem, em especial os livros de Pop-Up etc* ***(Professora Yasmin)***.

Valdez e Costa (2007, p. 173) enfatizam que "contar história é uma tarefa simples, porém, exige preparação". Para as autoras, quem vai contar história para crianças precisa ter contato com diversos gêneros literários infantis para poder planejar com antecedência como será esse momento em que diversos materiais poderão ser utilizados. Por isso é importante a preparação tanto dos materiais que serão utilizados para o conto da história, quanto do ambiente onde será contada para, assim, despertar o interesse e a curiosidade das crianças.

Entretanto, destacamos um fato curioso: apesar de termos percebido o não uso de materiais didáticos como, fantoches, aventais para contar histórias, caixas surpresas, máscaras, dentre outros utilizados para esse tipo de atividade, algumas das professoras conseguiam atrair a atenção das crianças no momento da contação de história utilizando apenas o livro e modificando o som e o tom da voz. (Registro no diário de campo, 2019).

Nessa direção, Valdez e Costa (2007, p. 177) afirmam que "para contar uma história é preciso pensar na voz, no olhar, nos gestos e demais ingredientes necessários para torná-la mais atrativa". Isso foi observado na prática da Professora Girassol, que possui habilidade para contar histórias, o que encanta as crianças, ela faz inúmeras mudanças de som na voz cada vez em que um novo personagem surge na história. Mas, no que se referem aos "demais ingredientes" da contação de histórias conforme ressaltam as autoras, notamos que a

Professora Girassol não utiliza nenhum outro recurso, a não ser a própria voz, então, na medida em que a história vai se alongando as crianças começam a dispersar.

Prática semelhante foi percebida com a Professora Yasmin que também não utilizou outros recursos para contar história além da voz. Apesar de atuarem em instituições diferentes, observamos também ao realizar outras atividades após a contação de história, que as professoras não propõem atividades relacionadas à história, ou seja, as professoras tendo como referência a história contada poderiam trabalhar com as crianças o reconto da história.

> *Eu gosto de trabalhar assim, se eu pego uma atividade para fazer, como no caso agora estou trabalhando as formas geométricas, então eu conto uma história ou invento a história, ou eu pego uma história e conto e através dessa história vou começando a trabalhar, vou trabalhando as formas geométricas aí vão conversando com eles, porque eu não sou de dar nada mastigado eu fico fazendo com que eles façam, eles pensem, eles participem [...], não dá para ser atividade longa, com tanto que sempre nunca tá no mesmo dia e é uma sequência, mas eu trabalho interdisciplinar, trabalho todos os componentes, dentro desse palhaço*[16]. **(Professora Girassol)**

Para Ferreira (2006), a educação precisa ser um processo contínuo e o profissional estar sempre em busca de aprimoramento de seus conhecimentos, buscando novos recursos e conceitos de aprendizagem. Cabe à professora estar em busca de novos conhecimentos e novos métodos que tragam resultados plausíveis. Para a Professora Margarida relatou como ocorre o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança:

> *[...] a criança tem condições de aprender de acordo com a sua faixa etária. No pré-escolar*[17] *a atividade vai ser diferenciada, mas ele não vai sair do pré-escolar como ele entrou no berçário vai ser um degrau superior com o mesmo conteúdo*[18]*, mais um olhar diferenciado com aquele degrau. E**ntão o problema não é o que se ensina, é como se ensina**, {grifo da entrevistada}, o que você vai planejar pode ser variado... para você ter a tua prática do teu dia-a-dia, saber lidar com as adversidades, trabalhar, estudar, família, filhos, 30, 25 crianças numa sala de educação infantil 18 crianças que no outro dia você não sabe como vão estar.* **(Professora Margarida)**

---

[16] Atividade desenvolvida no ambiente pedagógico utilizando as figuras geométricas formando um palhaço.

[17] A palavra Pré-escolar ainda é usada pelas professoras que participaram da pesquisa, mas conforme a Resolução nº 3, de 03 de agosto de 2005, do CNE, a nomenclatura passou de pré-escolar para pré-escola.
Segundo a resolução deve ser adotada para Educação Infantil e o Ensino Fundamental as seguintes nomenclaturas: Educação Infantil dividida em creche (até 3 anos de idade) **e pré- escola (4 e 5 anos de idade).** Ensino Fundamental 9 anos de duração – até 14 anos de idade. Anos iniciais 5 anos de duração – 6 a 10 anos de idade. Anos finais 4 anos de duração – 11 a 14 anos de idade.

[18] Se refere ao plano de aprendizagem que são os campos de experiências e direitos de aprendizagem.

O papel da professora de bebês e crianças bem pequenas é o de receber e conviver com as crianças auxiliando-as na construção da sua autonomia e identidade no seu dia a dia. É também sua função transmitir aquilo que conhece, isto é, as tradições culturais do seu grupo de pertinência e, ao mesmo tempo, abrir um novo mundo onde elas possam criar/produzir novas experiências, novos conhecimentos (BARBOSA, 2019).

> *Todos os momentos presentes na rotina diária são práticas pedagógicas, pois compreendo que a aprendizagem se dá de forma contínua. ...determinam minha visão de que práticas pedagógicas não são apenas momentos fragmentados dentro da rotina, mas é um* ***conjunto de ações que produzem aprendizado*** *e que está diariamente e de forma constante presentes ao longo o dia na sala de aula*[19] *da educação infantil* **(Professora Lírio)**.

Para Kramer (2005), nas instituições de educação infantis de tempo integral, onde, comumente se encontra algumas dificuldades relacionadas ao funcionamento, é preciso atenção especial quanto à elaboração da prática pedagógica, pois:

> Como as atividades destinadas à saúde e assistência são muitas, corre-se o risco de reduzir a duração das próprias atividades pedagógicas. É preciso não esquecer que as metas norteadoras dessa proposta é que devem fornecer os critérios para a dosagem e equilíbrio do trabalho, orientando também as atividades de banho, refeições e descanso, para que elas possam adquirir uma conotação socializadora e cooperativa, desenvolvendo-se de maneira tranquila e prazerosa (KRAMER, 2005, p. 73).

Percebe-se, assim que a necessidade da integração do cuidar e educar. Kramer (2005), considera ainda, que se houver nas instituições de tempo integral, a necessidade de contratar especialistas de áreas especifícas, é imprescindível que as atividades sejam desenvolvidas de forma integrada com a equipe da instituição procurando garantir maior êxito no trabalho pedagógico. Essa forma de pensar a prática pedagógica deveria ser ponto pacífico nos CEIMs, para evitar maior fragmentação no processo educativo.

A importância da rotina na Educação Infantil provém da possibilidade de constituir uma visão da mesma como concretização paradigmática de uma concepção de "educação e de cuidado" de crianças de zero a três anos. As denominações dadas às rotinas são diversas: “o horário, o emprego do tempo, a sequência de ações, o trabalho dos adultos e das crianças, o plano diário, a rotina diária, a jornada e outros” (BARBOSA, 2000, p. 94). Percebemos que está rotina sintetiza o projeto pedagógico das instituições e apresentam a proposta de ação educativa das professoras de Educação Infantil.

---

[19] A expressão sala de aula foi usada pela participante da pesquisa, mas atualmente se usa os seguintes termos: ambiente, espaço pedagógico ou sala de referência.

> Além de definir a criança como sujeito de direitos, a concepção de currículo adotada pela BNCC segue as indicações atribuídas pelas DCNEI, que consideram o cotidiano um catalizador das experiências de aprendizagem vivenciadas pelas crianças diariamente nas instituições. Isso porque, nas situações ordinárias da vida, no cotidiano, ocorrem aprendizagens que servem de vias de acesso para a compreensão dos funcionamentos sociais que são construídos e que constroem a relação das crianças com o mundo. Desse modo, ao observarmos o cotidiano das crianças na educação infantil – nos usos que elas fazem de seus tempos-espaços, nas linguagens que utilizam, nas relações que estabelecem e nas aprendizagens que se efetivam –, é possível perceber rupturas e reinvenções nos modos de viver a infância (CARVALHO; FOCHI, 2017, p. 15).

Carvalho e Fochi (2017) consideram o cotidiano uma dimensão que projeta sua marca na vida social das crianças, ou seja, por meio dele, tem-se a possibilidade de encontrar o "extraordinário no ordinário vivido diariamente por elas em horas, dias, semanas, meses e anos que passam na educação infantil" (CARVALHO, FOCHI, 2017, p. 16).

Neste sentido, entende-se como necessária a construção e operacionalização de uma pedagogia no trabalho aplicada aos bebês e crianças bem pequenas na Educação Infantil, deve ser uma pedagogia que promova o interesse da criança na aprendizagem, aplicando uma metodologia criativa, que permita pensar, "nos tempos, nos espaços, nos materiais, nas relações e nos campos de experiências que podem ser vivenciados pelas crianças" (CARVALHO; FOCHI, 2017, p. 16).

> *[...] Invisto em recursos atrativos que despertem a aprendizagem. Desenvolvo meu trabalho utilizando materiais concretos e lúdicos, deixo as crianças explorarem esses materiais. Trabalho de maneira interdisciplinar priorizo a interação, brincadeiras, movimentos e atividades que desenvolvam a imaginação e ocorra a aprendizagem* **(Professora Tulipa*)***.

Conforme as Professoras Girassol, Margarida, Lírio e Tulipa, a educação das crianças pequenas, segue diferentes caminhos, pois muitas são as questões relacionadas aos projetos educacionais para crianças bem pequenas. Porém, o que percebemos durante a pesquisa foi a importância das relações interpessoais, a linguagem e a brincadeira com os bebês. Pois acreditamos que é principalmente em torno a estes eixos que se produz o início de uma proposta educativa nos CEIMs (BARBOSA, 2019).

> *Minha prática pedagógica se da através de atividades que contribuem de forma direta ou indireta para construção da identidade e o desenvolvimento da autonomia, uma vez que contemple as vivências das crianças, por exemplo, rodas de conversas, faz de conta, isso faz com que expressem seus sentimentos, emoções e conhecimentos. Acredito nesta forma de trabalho* (**Professora Hortência).**

> *As estratégias de ensino mais utilizadas são as atividades lúdicas e integradas, que abrangem brincadeiras, músicas, histórias, manipulação de objetos, Situações que despertem a necessidade de diálogo entre eles e nós* **(Professora Yasmin)**.

Segundo as Professoras Hortência e Yasmin, as interações são para as crianças pequenas fontes fundamentais para o seu desenvolvimento tanto físico como mental. O bebê necessita de afeto, do gesto, do olhar de um adulto disponível para cuidá-lo e educá-lo. Afinal a condição humana surge no modo como nos relacionamos uns com os outros e com o mundo. Ao entrarmos em contato com outros seres humanos, passamos de um modo de viverem fundamentalmente biológico, para o acolhimento em uma cultura, traduzidas em uma língua, em gestos, toques. As relações estabelecidas por meio dos diálogos – corporais e orais - fazem parte do processo que nos torna seres humanos ou sujeitos com vontade, com capacidade de raciocínio e imaginação (BARBOSA, 2019).

As práticas pedagógicas das professoras pesquisadas apontam que as brincadeiras[20] estão associadas às ações cotidianas da criança pequena. As brincadeiras contribuem para a socialização das crianças, e o brinquedo[21] é um estímulo para a brincadeira. Os brinquedos e os espaços organizados para a brincadeira orientam o tipo de jogo que pode vir a ser construído: o tipo de canto, a disposição lógica dos móveis, a diversificação dos papéis sugeridos, os materiais, possibilitam a realização de atividades estereotipadas ou ricas em invenção ou diversidade[22]. Conforme as Professoras Margarida e Yasmin:

> *Mas é o que nos temos em mãos, não temos uma estrutura com os melhores brinquedos pedagógicos para ter um excelente ensino se não tirarmos do bolso, porque muitas vezes nós professores de ed. infantil tiramos do bolso para fazer um trabalho legal. [...] Poxa se cada pai, cada mãe soubesse o tanto que eles aprendem brincando eles acham que não que eles só estão brincando, eles querem uma pasta cheia de trabalhinhos, isso que vale para eles papel e papel* (**Professora Margarida**).

> *Infelizmente nossa prática não condiz com a teoria, pois na maioria das vezes estamos com a sala cheia, crianças com doenças*

[20] Brincadeira: são regras que a criança concretiza em sua mente colocando em prática o que se imagina (KISHIMOTO, 2005).

[21] Brinquedo: coloca a criança na presença de reproduções: tudo o que existe no cotidiano, a natureza e as construções humanas. Pode-se dizer que um dos objetivos do brinquedo é dar a criança um substituto dos objetos reais, para que possa manipulá-los (KISHIMOTO, 1993).

[22] O brinquedo e brincadeira, diferenciados por Kishimoto (1993, p. 15), para ilustrar a diferença foi utilizado o "tabuleiro com peões, é um brinquedo quando usado para fins de brincadeira. Teria o mesmo significado quando para recurso de ensino, destinado à aprendizagem de números". É brinquedo ou material pedagógico? Assim, "o tabuleiro feito de xadrez feito de material nobre como o cobre ou mármore, exposto como objeto de decoração, teria o significado de jogo".

> *infectocontagiosas frequentando a escola sob a alegação de que os pais não tem com quem deixá-los* (**Professora Yasmin**).

O uso do brinquedo/jogo educativo com fins pedagógicos remete-nos para a relevância desse instrumento para situações de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento infantil. Se considerarmos que o bebê e a criança bem pequena aprendem de modo intuitivo, adquirem noções espontâneas, em processos interativos, envolvendo o ser humano com sua afetividade, seu corpo e as interações sociais. O brinquedo desempenha um papel de grande relevância para o desenvolvimento infantil, permitindo a ação intencional, afetividade, a construção de representações mentais, cognição e a manipulação de objetos e o desempenho de ações sensório-motoras. O brincar contempla várias formas de representação da criança ou suas múltiplas inteligências, contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa. Desde que mantidas as condições para o brincar, ou seja, a ação intencional das atividades, o educador está potencializando as situações de aprendizagem. Utilizar o brincar na educação infantil significa transportar para o campo de aprendizagem e desenvolvimento as condições para maximizar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora. (KISHIMOTO, 2005).

Se a criança está diferenciando cores, ao manipular livre e prazerosamente um quebra-cabeça disponíve1 na sala de aula, a função educativa e a lúdica estão presentes. No entanto, se a criança prefere empilhar peças do quebra-cabeça, fazendo de conta que está construindo um castelo, certamente estão contemplados o lúdico, a situação imaginária, a habilidade para a construção do castelo, a criatividade na disposição das cartas, mas não se garante a diferenciação das cores. Essa é a especificidade do brinquedo educativo. Apesar da riqueza de situações de aprendizagens que propicia, nunca se tem a certeza de que a construção do conhecimento efetuado pela criança será exatamente a mesma desejada pelo professor.

Portanto, Barbosa (2019) considera que é importante na prática pedagógica com bebês e crianças bem pequenas que a professora tenha conhecimento da estrutura física do CEIM para acomodar a criança num ambiente aconchegante, tranquilo e pleno de materiais que agucem a sua curiosidade e ação. Nesta faixa etária as crianças gostam de brinquedos como móbiles coloridos, brilhantes, e que façam barulho (chocalhos), brinquedos para empilhar, martelar, puxar e empurrar, guizos ou outros estímulos sonoros, objetos flutuantes, brinquedos desmontáveis, copos, ou caixas que se encaixam umas nas outras, blocos e argolas

para empilhar, livros de papel, pano e plástico com rimas, com ilustrações, brinquedos musicais, carrinhos, objetos para caixa de areia, blocos de tamanho diferentes, bolas de diversos tamanhos, utensílios de higiene (brinquedos), espelho, bonecas e bonecos, fantasias, fantoches, bonecos de pelúcia, quebra-cabeças simples, bonecos que se movimentam, carretel com linha grossa e muitos outros... Não muito pequenos e bem coloridos.

Conforme os aspectos da prática pedagógica apresentada pelas professoras entrevistadas, destacamos as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2010) sobre as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil, pois é por meio do planejamento de tais documentos que as professores podem efetivamente pensar em práticas pedagógicas que viabilizem as "necessidades das crianças, os seus desejos, isto é, as suas vidas, entrem em sintonia com os saberes e conhecimentos" (BRASIL, 2009, p. 51) historicamente construídos. Neste contexto, nas DCNEI consta que as propostas pedagógicas da educação infantil devem considerar:

> [...] que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL. 2009, art. 4º).

Também, concordamos com Parrini (2016, p. 75), quando afirma que o envolvimento ativo das crianças com os processos de aprendizagem, alicerçado no cotidiano, "é realizado somente quando os contextos em que elas habitam contemplam o estabelecimento de condições favoráveis e a realização de boas práticas firmemente orientadas para colocá-las no centro de suas experiências". Desta forma, consideramos que na prática pedagógica é imprescindível ressaltar a necessidade das professoras darem condições e oportunizar tempo para as crianças vivenciarem de forma efetiva, experiênciass cotidiana no contexto da Educação Infantil.

Na prática pedagógica durante a pesquisa percebemos que as professoras pesquisadas comentaram a falta de espaço e número elevado de crianças nos CEIMs. Horn (2007), fala da distinção entre espaço e ambiente, apontando que: [...] o termo espaço se refere aos locais onde as atividades são realizadas, caracterizados por objetos, móveis, materiais didáticos, decoração. O termo ambiente diz respeito ao conjunto desse espaço físico e às relações que nele se estabelecem (HORN, 2007, p.35).

Nesta perspectiva o ambiente pedagógico possibilita a construção de conhecimento. Moura (2009) enfatiza que o espaço deve ser sinônimo de diversas possibilidades de formação dos bebês e das crianças pequenas.

No decorrer das entrevistas percebemos que as professoras enfrentam problemas nas práticas pedagógicas que atrapalham o desenvolvimento de atividades nos CEIMs devido a falta de espaço físico, refeitório e banheiros para atenderem em média de 18 a 25 crianças ao mesmo tempo, conforme nos relatam as professoras participantes da pesquisa:

> *A principal dificuldade é a questão do* ***número de alunos em relação ao espaço físico*** *e até mesmo a organização do próprio espaço. Os mobiliários não são na grande maioria acessíveis as crianças, na hora do descanso os colchões disputam espaço com as crianças, dificultam sua circulação. Você chega na sala de aula os armários são tudo alto, os materiais ficam todos fechados dentro do armário, daí como é que você vai dar autonomia para criança se as prateleiras são tudo alta? [...]****Nós não temos refeitório no CEIM, que dificulta um pouco o trabalho na hora da refeição,*** *mas conversei com a diretora: - Eu quero partir de hoje que eles se sirvam sozinhos, daí não tinha nem aquelas mesas que ficam lá no corredor, (refeitório improvisado), mas ela ajeitou umas mesa lá então tudo é um trabalho conjunto* (**Professora Lírio) [grifos da pesquisada]**.
>
> *[...] uma das maiores dificuldades que eu tenho é o interesse das Crianças pelas atividades devido ao número de crianças e a falta de materiais pedagógicos. [...] Material pedagógico condizente de zero a três anos é o grande desafio da educação infantil, meus alunos vão trabalhar animais, tem animais? Não, não tem e ai???? A escola tem que comprar material para poder servir o professor, comprar material para servir o próprio pedagógico dele, o livro já é um diferencial na vida de um professor, a pesquisa, a rotina, o buscar, o ir atrás, o silenciar, para se fazer presente dentro da sala de aula apesar do* ***elevado número de crianças*** (**Professora Margarida**) [grifo da pesquisada].
>
> *As minhas principais dificuldades é com relação à falta de materiais e espaços adaptado na faixa etária de cada um, às vezes extrapola o número de alunos permitido por lei.* (**Professora Hortência**).
>
> *A minha maior dificuldades é a falta de banheiro na sala, alguns materiais pedagógicos e a questão da falta de compreensão por parte de alguns pais, quando ocorre mordidas e brigas entre as crianças* (**Professora Tulipa**).

Os CEIMs precisam tornar seus espaços, ambientes de socialização apropriados para a construção de saberes para os bebês e as crianças bem pequenas. Para Horn (2007, p. 61), a organização desses espaços: “traduz as concepções de criança, de educação, de ensino e

aprendizagem, bem como uma visão de mundo e de ser humano do educador que atua nesse cenário".

Os CEIMs que atendem a Educação Infantil precisam receber atenção especial dos governantes, dos gestores, das professoras, dos pais, funcionários do CEIM, enfim de todos aqueles que estão de alguma forma contribuindo para o processo educacional. As professoras, sobretudo, devem colaborar no processo de ensino por meio da escuta sensível, da organização do espaço escolar e, principalmente, é preciso que elas tenham consciência da sua importância enquanto professora de bebês e crianças bem pequenas.

Como normalmente, o ambiente pedagógico é o lugar onde as crianças passam a maior parte do tempo. Bassedas, Huguet e Solé (2008, p. 340), destacam que a "decoração e a ambientação da sala de aula são muito importantes e tem uma considerável influência no comportamento e nas atitudes das crianças e das próprias professoras", por isso é importante revisar e observar minuciosamente o espaço de convivência, tentando adotar o ponto de vista das crianças. De acordo com Tiriba (2008, p. 43):

> Por fim, será necessário buscar a parceria das crianças nas decisões sobre a organização e na decoração da escola, pois, se as crianças são sujeitos de conhecimento e também de desejo, se crescem e modificam seus interesses e possibilidades, também os espaços podem ser por elas permanentemente modificados.

Nos CEIMs em geral e na sala de aula, em particular, o material há de ser bem adaptado às crianças e planejado, pois a forma como os materiais estão organizados influenciam os processos de ensino e de aprendizagem podendo ou não auxiliar na construção da autonomia, da segurança emocional e do equilíbrio dos bebês e das crianças bem pequena (HORN, 2007).

Organizar o espaço escolar é um aspecto importante de toda proposta pedagógica, pois é nesse espaço que a criança irá construir o seu conhecimento. Assim sendo, a professora assume papel de extrema importância na mediação da organização do espaço e em ajudar as crianças no desenvolvimento de suas atividades.

6.2 CUIDAR E EDUCAR

A articulação da educação e cuidado na Educação Infantil caracteriza-se como um processo histórico, que no passado era um lugar para guarda e assistência social. Atualmente a intenção é de caráter educativo, legalmente legitimado pela Constituição Federal de 1988, a qual consolidou a importância social e política da Educação Infantil ao determinar o caráter

educativo das instituições voltadas para a atenção às crianças bem pequenas (BARBOSA, 2009).

Então a Educação Infantil passou a ser considerada a primeira etapa da Educação Básica, integrando-se aos sistemas, através da LDBEN de 1996, foi necessário interrogar e pensar sua especificidade. Conforme Barbosa (2009, p. 68):

> Para demarcar sua 'identidade', seu lugar nas políticas públicas e na Educação Básica brasileira, e para retirar a creche da assistência social e a pré-escola da "preparação para o ensino fundamental", foi necessário sublinhar e insistir na indissociabilidade do educar/cuidar, enquanto estratégia política para, aproximá-los, redimensionando a educação da infância.

A presença do binômio (cuidar/educar) na Educação Infantil, ao longo dos últimos 20 anos, promoveu tanto a consolidação de algumas concepções, quanto constituiu disputas e também problematizações. Abaixo apontamos os comentários das professoras entrevistadas em dois CEIMs no município de Lages/SC com relação ao educar/cuidar.

> *Eu trabalho muito o lúdico, eu gosto muito do lúdico, histórias, conversas, lúdicas eu gosto de brincar muito no lúdico... Criança não é robô, criança é criança, e criança ela gosta o que interessa, o lúdico interessa, interessa pra ela nem que seja qualquer, são crianças, eles tem a vida inteira para aprender* **(Professora Girassol)**.
>
> *[...] contudo nas especificidades do "cuidar" procuro dar autonomia aos alunos*[23] *e não fazer tudo por eles sempre supervisionando suas ações e auxiliando quando necessário* **(Professora Lirio)**.
>
> *[...] o cuidar e o educar são interligados e ocorre de forma natural, pois cuidar e educar são essenciais no desenvolvimento cognitivo, afetivo, físico e linguístico da criança e considero que todas as situações diária no CEIM são atos educativos* **(Professora Tulipa)**

O cuidar e o educar são indissociáveis, são ações intrínsecas, portanto é de fundamental importância que as instituições de educação infantil incorporem de maneira integrada as funções de cuidar e educar, não mais diferenciando, nem hierarquizando os profissionais e instituições que atuam com bebês e crianças pequenas ou àqueles que trabalham com as demais idade (BARBOSA, HORN, 2009).

A Educação Infantil para Mantovani e Bondioli (2003), deve estar associadas a padrões de qualidade. Essa qualidade advém de concepções de desenvolvimento que consideram as crianças nos seus contextos sociais, ambientais, culturais e, mais

[23] Na Educação Infantil não se o termo aluno/s porque é associado à educação escolarizada. Preferimos os termos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas.

concretamente, nas interações e práticas sociais que lhes fornecem elementos relacionados às mais diversas linguagens e ao contato com os mais variados conhecimentos para a construção da autonomia.

O processo educativo das crianças é fator muito importante para a sua vida, e deve ser encarado com muita seriedade pela família, escola e professores. Segundo Vitória (2002, p.20):

> É fato que o processo educativo é realizado de várias formas: na família, na rua, nos grupos sociais, e também na escola [...]. Educar, nessa primeira etapa da educação básica, não pode ser confundido com cuidar, ainda que as crianças necessitem de cuidados elementares. Por isso cuidar e educar são conceitos que devem estar associados ao tratamento dispensado a criança, já que além de receber cuidados básicos, a criança precisa desenvolver sua identidade pessoal e social.

É importante destacar que é na família que a criança estabelece os primeiros contatos com o meio e com as coisas a sua volta. O educar e o cuidar são a base do desenvolvimento das crianças e tem que serem bem trabalhados e explorados pelas professoras e, também, pelas famílias das crianças.

> *Tem dia que você vai ficar o dia inteiro trocando... é 18 crianças, será justo você por a tua pesquisa, o teu trabalho, o teu pedagógico em cima de uma visão que você não vai render o teu objetivo?* **(Professora Margarida)**.

Entendemos que a atividade de cuidar não se diferencia da atividade de educar. A hora da troca de fraldas é a hora de deixar o bebê limpo e cheiroso, mas ao mesmo tempo essa atividade da troca de fraldas contribui para o desenvolvimento corporal do bebê, influenciando na construção da identidade e das relações de confiança que o acompanhará por toda vida. Durante a troca de fraldas as crianças bem pequenas se tocam, choram, brincam com os pés e é um momento em que a professora pode trabalhar o educar, cantando, conversando e interagindo com a criança. Segundo Ramos e Alegre (2009, p. 29) é importante "saber que essas ações contêm em si mesmos aspectos do cuidado e da educação é tarefa fundamental das professoras de Educação Infantil". Ainda, sobre o aspecto cuidar e educar as Professoras Hortência e Yasmin, assim se pronunciaram:

> *Acredito que é fundamental a importância da criança se sentir segura no lugar onde está e sobre o que vai fazer, Eu priorizo as necessidades sociais e históricas que dizem respeito à cultura e ao estilo de vida de cada um deles* **(Professora Hortência)**.
>
> *As brincadeiras ocorrem de maneira orientada, como livres. Gosto de observar as crianças brincando. Penso que dar-lhes liberdade para*

> *brincarem favoreço ainda mais a autonomia dos pequenos, uma vez que, organizam-se em roda, dançam abraçados, brincam de correr, casinha... Há até quem imite a professora na hora de abrir a porta para os pais, priorizo os cuidados referentes à integridade física dos pequenos, alimentação e construção de valores, decorrentes das próprias atitudes de cada criança* **(Professora Yasmin).**

Conforme podemos observar nas respostas das professoras o ato de cuidar segue o que Barbosa (2009), comenta em seu projeto de cooperação técnica do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFGRS), que a compreensão do currículo acontece:

> [...] Nos processos educacionais, que envolvem os momentos de cuidado físico, a hora de contar e ouvir histórias, as brincadeiras no pátio ou na sala, a hora de cantar e de garatujar, ou seja, ele está continuamente em ação. O professor observa e compreende, na ação, o pensamento se configurando, e ele não se restringe a transmitir uma informação, mas propõe desafiar a criança a continuar pensando (BARBOSA, 2009, p. 45).

Conforme Barbosa (2009), os processos da Educação Infantil estão ligados à proteção e ao atendimento das necessidades físicas de alimentação, repouso, higiene, conforto e prevenção da dor. Cuidar de bebês e crianças bem pequenas exige atenção às necessidades, aos desejos e as inquietações, supõe encorajar e conter ações no coletivo, apoiar a criança em seus devaneios e desafios, requer interpretação do sentido singular de suas conquistas no grupo, implica também aceitar a lógica das crianças em suas opções e tentativas de explorar movimentos no mundo.

> Cuidar e educar significa afirmar na educação infantil a dimensão de defesa dos direitos das crianças, não somente aqueles vinculados à proteção da vida, à participação social, cultural e política, mas também aos direitos universais de aprender a sonhar, a duvidar, a pensar, a fingir, a não saber, a silenciar, a rir e a movimentar-se (BARBOSA, 2009, p. 69).

Ainda, para esta autora, o binômio educar/cuidar, apresenta uma disputa pela obtenção da hegemonia entre os dois termos. A ascendência do termo cuidado sobre o termo educação surge principalmente dos argumentos da filosofia, os quais defendem que todas as relações e interações entre os sujeitos pressupõem o cuidado. O cuidado, como modalidade específica das relações entre os humanos, é necessário para à sobrevivência. Assim, todas as práticas cotidianas são cuidados (os cuidados básicos, os cuidados com os ambientes coletivos físico, natural e social).

As professoras entrevistadas comentam que os processos educacionais implicam a dimensão do cuidado. Alguns autores como Barbosa (2009); Carvalho e Fochi (2017)

sugerem que, talvez, o uso da expressão “cuidados educacionais” tenha o melhor foco, o entendimento da indissociabilidade dessas dimensões. Atividades como banhar, alimentar, trocar fraldas, ler histórias, propor jogos e brincadeiras e projetos temáticos para se conhecer o mundo são proposições de cuidados educacionais, ou ainda significam uma educação cuidadosa.

O respeito incondicional ao brincar e à brincadeira é indispensável, segundo Barbosa (2009, p. 70):

> É uma das mais importantes funções da educação infantil, não somente por ser no tempo da infância que essa prática social se apresenta com maior intensidade, mas, justamente, por ser ela a experiência inaugural de sentir o mundo e experimentar-se, de aprender a criar e inventar linguagens através do exercício lúdico da liberdade de expressão.

Neste contexto, o ato de brincar e as brincadeiras, é uma forma de expressão cultural do ser humano. As experiências com o cuidado do corpo atento e seguro, que protegem o bebê, bem como na proposição de um ambiente que favorece o êxito das ações desencadeadas por ele, proporcionado pela constante proximidade do adulto que responde às solicitações de interação e segue o ritmo do bebê.

Antes das crianças brincarem com objetos, ela brinca consigo mesma, com a mãe, o pai, os irmãos e outras pessoas. O bebê, desde suas primeiras experiências lúdicas de explorações e experimentações sensoriais e motoras, nos mostra uma das mais importantes características do brincar e das brincadeiras: as crianças brincam porque gostam de brincar, e é precisamente no divertimento que reside sua liberdade e seu caráter profundamente estético.

> Brincar, jogar e criar estão intimamente relacionados, pois iniciam juntos. O brincar é sempre uma experiência criativa, uma experiência que consome um espaço e um tempo, configurando uma forma básica de viver. Um momento significativo no brincar é aquele da admiração, no qual a criança surpreende a si mesma. Nas práticas culturais que definem a atividade lúdica em cada grupo social, e em cada brincadeira em particular, a criança pequena apreende brincando, brincando as complexifica e brincando as utiliza em novos contextos, sozinha ou com outras crianças. A presença de uma cultura lúdica preexistente torna possível o brincar como uma atividade cultural que supõe aprendizagens de repertórios e vocabulários que a criança opera de modo singular em suas brincadeiras e jogos (BARBOSA, 2009, p. 70).

Portanto, foi possível observar nesta pesquisa que as professoras entrevistadas priorizam em suas práticas pedagógicas o cuidar e educar de crianças de zero a três anos de idade de forma indissociável. As atividades lúdicas, os jogos aproximam a fantasia infantil com a realidade social da criança e a variedade de brincadeiras favorecem o desenvolvimento integral da criança. É pelas brincadeiras e interações que ela desenvolve a imaginação, a

confiança, o controle, a criatividade, a cidadania, suas frustações, a cooperação e o relacionamento interpessoal.

6.3 FORMAÇÃO PROFISSIONAL INICIAL E CONTINUADA

Toda a história da humanidade está marcada por processos educacionais. Os grupos sociais propiciaram modos de educar e cuidar as crianças que expressavam suas concepções políticas e religiosas, seus hábitos e suas tradições. Isto é, a sociedade sempre organiza ambientes, formais ou não formais, para garantir a sua manutenção e continuidade (BARBOSA, 2009).

Como lembram Brougère e Ulmann (2012), ocorrem, nas situações da vida cotidiana, aprendizagens que servem de vias de acesso para a compreensão dos funcionamentos sociais que são construídos e que constroem a relação das crianças com o mundo. Na formação de professores, como afirmam Formosinho (2001) e Oliveira- Formosinho (2005), estão envolvidos a experiência como alunos, a formação profissional (curso em nível de magistério ou superior) e, dentro dela, a prática pedagógica (estágio). Nessa perspectiva, o currículo é entendido como "construção, articulação e produção de aprendizagens que acontecem no encontro entre as crianças e a cultura" (BRASIL 2009).

Conforme as professoras entrevistadas:

> *Acho* ***que o professor tem que ter curso condizente com o que ele necessita,*** *não para ficar escutando baboseira*[24] *em curso de educação infantil. [...] vai pra sala de aula ver o que a gente precisa, o que precisamos é de um apoio psicológico. ...hoje em dia é difícil você ter um curso bom direcionado* **(Professora Girassol)**. *(Grifo da entrevistada).*

A Professora Girassol, em sua entrevista coloca que os cursos de formação de professoras não são condizentes com sua expectativa, pois atualmente atua com crianças de dois a três anos de idade, e sua especialização é em Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil. Atualmente a questão da formação de professoras vem emergindo cada vez mais como uma das temáticas mais pesquisadas no âmbito da Educação Infantil para bebês e crianças bem pequenas. A nova configuração para esta abordagem sugerem concepções que a compreendam em sua complexidade, como uma construção social.

---

[24] Baboseira: "dito irrelevante ou desarrazoado; asneira, bobagem, disparate. O que não tem valor, não tem mérito, é tolo" (LAROUSSE CULTURAL, 2009, P. 114).

Por isso a formação das professoras que atuam na Educação Infantil deve priorizar em suas práticas pedagógicas conhecimentos específicos sobre como trabalhar com bebês e crianças bem pequenas, para que as práticas pedagógicas favoreçam o desenvolvimento integral das crianças, propiciando a construção de um ambiente pedagógico prazeroso e enriquecedor para que a criança possa aprender em condições de superar suas dificuldades e vencer desafios. É importante que a professora reconheça a influência que o espaço e o tempo têm na formação dos bebês e das crianças e, que a forma como um ambiente é estruturado interfere de forma negativa ou positiva no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

A função da professora de Educação Infantil é alimentar à vontade, o prazer da criança, pois se a criança não pergunta mais na sala é porque nós professoras não estamos, mais despertando o interesse, a curiosidade e a vontade da criança em aprender. Assim as professoras que atuam nesta etapa devem, ou pelo menos deveriam ter uma boa formação para colaborar com o desenvolvimento da criança, valorizando sua cultura e suas experiências, para que as mesmas se sintam como protagonistas de sua própria história.

De acordo com Silva (2007) a universidade é uma das principais instituições para mudar, melhorar a educação, utilizar no processo formativo das professoras da Educação Infantil não apenas os conceitos pré-estabelecidos, mas proporcionando outros subsídios para que elas possam mudar efetivamente sua prática pedagógica em favor do desenvolvimento das crianças.

Segundo Silva (2007, p. 167) é frequente a ideia de que, “é natural que professores que têm passado pelas licenciaturas e não tenham realizado aprendizagens significativas ao longo de sua formação reproduza, em sua prática, aquilo que, conceitualmente, aprenderam a superar”.

A formação das professoras para atuar na Educação Infantil atualmente é ofertada pelo curso de Pedagogia. Desse modo, a estudante de Pedagogia deverá ter uma formação que possibilite compreender, cuidar e educar de crianças de zero a três anos. Os profissionais que atuam com crianças de zero a três anos devem buscar trabalhar com atividades lúdicas para que possam proporcionar momentos prazerosos no processo de aprendizagem de cada criança respeitando seus limites, suas subjetividades (SILVA, 2007).

Portanto, durante os estudos para realizar a pesquisa percebemos que, a formação inicial também é ponto de partida de um longo percurso de aprendizagem da professora que não pode encerrar-se ao término do curso de graduação, com a obtenção do diploma, deve estender-se por toda sua trajetória profissional. Assim concordamos com a ideia de Nóvoa

(2001) sobre o processo de formação das professoras que é compreendido como um ciclo que vai desde o ingresso de cada professora na escola, enquanto aluna, até o final de sua trajetória profissional.

Na formação da professora de Educação Infantil o estágio supervisionado é uma exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), constitui numa proposta de estágio supervisionado com o objetivo de oportunizar ao aluno a observação, a pesquisa, o planejamento, a execução e a avaliação de diferentes atividades pedagógicas; aproximando a teoria com a prática em sala de aula. Desta forma, o estágio supervisionado proporciona ao licenciado o domínio de instrumentos teóricos e práticos imprescindíveis à execução de suas funções (BRASIL, 2010).

> *Considero que as paradas pedagógicas que são no total quatro ao ano, não atendem as demandas necessárias do professor na questão de organização e reflexão da prática* **(Professora Lírio)**.
>
> *Procuro cada vez mais estar buscando coisas novas, que construa na jornada diária seja ela utilizada de forma positiva a fim de concretamente auxiliar o desenvolvimento de cada criança.* **(Professora Hortência).**
>
> *Nossa instituição oferece quatro paradas pedagógicas anuais, em período integral. Nesses dias tratamos de assuntos referentes à escola, datas comemorativas, estudamos a BNCC, o PPP, refletimos sobre nossa prática etc. Participo de algumas formações oferecidas pela secretaria Municipal de Educação, congressos, palestras e realizo leituras afins.* **(Professora Yasmin)**

A formação continuada, segundo Cunha (2006, p. 354) pressupõe:

> Iniciativas de formação realizadas no período que acompanha o tempo profissional dos sujeitos. Apresenta formato e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. Neste último, os sistemas de ensino, universidades e escolas são as principais agências de tais tipos de foFrmação[25].

Neste contexto, entendemos a formação como apropriação e (re)construção de modos de pensar, agir, sentir e viver a profissão docente. Constitui processo dinâmico e complexo que se materializa ao longo do desenvolvimento profissional da professora, que segundo Pacheco e Flores (2000, p. 45) é:

---

[25] "No contexto contemporâneo de restrição dos espaços institucionais de trabalho e mutabilidade das condições de mercado, a formação continuada recebeu forte impulso sob o argumento da flexibilização e globalização das chamadas competências profissionais atingindo a subjetividade dos envolvidos" (CUNHA, 2006, p. 354).

> [...] um processo complexo, dinâmico e evolutivo que compreende um conjunto variado de aprendizagens e de experiências ao longo de diferentes etapas formativas. Não se trata de um ato mecânico de aplicação de destrezas e habilidades pedagógicas, mas envolve um processo de transformação e (re)construção permanente de estruturas complexas, resultante de um leque diversificado de variáveis.

Assim, entendemos ser de fundamental importância que esses modos de pensar, sentir e agir da professora sejam sistematicamente investigados e refletidos, não unilateralmente pelas Instituições de Ensino Superior, mas, sobretudo, em diálogo com as próprias professoras, no âmbito do cotidiano institucional, no espaço da formação de professoras para atuarem em instituições de Educação Infantil com crianças de zero a três anos de idade.

Concordamos com Barbosa (2009) e Oliveira-Formosinho (2005), que esse modo de educar considerando a articulação entre saberes, fazeres, pensares, sentires, define a prática pedagógica. Porém, é importante lembrar dois aspectos fundamentais que nem sempre são explícitos nas proposições educativas: primeiramente, o fato de que nem todas as ações, por mais intencionais que sejam, podem, efetivamente, garantir a aprendizagem simultânea em todas as crianças e, em segundo lugar, a evidência óbvia de que nem todas as aprendizagens acontecem somente porque houve uma intencionalidade pedagógica. A vida cotidiana de um grupo de crianças em um determinado lugar é sempre mais rica do que aquilo que possa ser previamente pensado ou planejado, pois a convivência cotidiana com as crianças e as famílias implica a existência do inesperado.

6.4 MATERIAIS PEDAGÓGICOS

Os materiais pedagógicos utilizados nos ambientes pedagógicos com crianças pequenas são objetos recicláveis e depende das professoras em usar a criatividade e desenvolver brinquedos para as brincadeiras orientadas pelas professoras, e observadas, imitadas e transformadas pelas crianças, tornam-se o repertório inicial. “Assim como a geração adulta é importante na transmissão cultural, as crianças mais velhas também são importantes agentes de divulgação da cultura lúdica ao apresentarem outros repertórios e outros vocabulários” (CARVALHO, FOCHI, 2017, p. 43).

Ao perguntar sobre os materiais pedagógicos dos CEIMs, as professoras entrevistadas assim se pronunciaram:

> *[...] falta de materiais, a falta de jogos, jogos, por que a criança* ***aprende mais brincando****... ...eu* ***uso o que tem na escola... ...cada um tem a sua maneira de trabalhar.*** *... de tudo é a falta de material pedagógico* **(Professora Girassol).**
>
> ***[...]*** *ver o que é necessário, venha ver nosso material pedagógico, se não é um bando de bugiganga que a gente recicla pra poder fazer trabalho... não temos uma estrutura com os melhores brinquedos pedagógicos para ter um excelente ensino se não tirarmos do bolso****. ...****se você for ver nós não temos brinquedos direcionados para a faixa etária* **(Professora Margarida)**.
>
> *Os recursos são na grande maioria visuais como cartazes, fotos, vídeos, objetos, etc, "caixas de brinquedos " ou a "caixa de ideias" que contem objetos que trazem de casas (copos de iogurte, potes, tampinhas, cones, etc...)* **(Professora Lírio).**
>
> *Dificuldades de materiais disponíveis no CEIM. [...] quando não tem material mando fazer, faltam jogos de encaixe com letras do alfabeto e números, tapetes com alfabeto, números* **(Professora Tulipa)**.
>
> *As minhas principais dificuldades são em relação à falta de materiais e espaços adaptados na faixa etária de cada um. Os recursos pedagógicos que eu uso são atividades diversificadas, conforme o interesse de cada criança que tenham um destaque ótico*[26] *e integral para as crianças, sempre buscando o novo, com aulas práticas e atividades externas, em locais novos e diferenciados* **(Professora Hortência)**.

O desenvolvimento da linguagem dos bebês é algo curioso, pois acontece gradativamente, desde o nascimento e de forma natural a partir do convívio com outras pessoas. A linguagem no início da vida dos bebês é algo bem amplo, pois se utilizam de diferentes tipos de linguagem para expressar suas necessidades, desejos, desagrados e sentimentos, como a linguagem não verbal, que ocorre através de simbologias e pode ser expressa de forma corporal, gestual, com imagens, musical e também a linguagem verbal, que ocorre através do uso de palavras (JUNQUEIRA FILHO, 2014).

Nesta faixa etária de zero a três anos, compreende-se o desenvolvimento da linguagem como forma de "comunicação e organização do pensamento, por meio de troca de experiências, diálogos, contação de histórias, exploração, manuseio e análise de diferentes materiais escritos, com imagens e livros infantis" (JUNQUEIRA FILHO, 2014, p. 87), promovendo as capacidades expressivas das crianças ao propor situações concretas envolvendo a fala, o pensamento, a escuta, a atenção, a imaginação.

---

[26]Aspecto visual.

A compreensão do mundo da criança pequena se faz por meio de relações que ela estabelece com as pessoas, os objetos, as situações que vivenciam, pelo uso de diferentes linguagens expressivas (o movimento, o gesto, a voz, o traço, etc.). Nesse processo, as escolhas de materiais, objetos e ferramentas que o adulto alcança promovem diferenças no repertório e no vocabulário, na cultura material e imaterial na qual a criança está inserida.

Garantir contextos que ofereçam e favoreçam oportunidades para cada criança e o grupo explorarem diferentes materiais e instrumentos através de suas brincadeiras exige dos estabelecimentos educacionais planejamento e organização de espaços e tempos que disponibilizem materiais lúdicos (CARVALHO; FOCHI, p. 2017). Assim, é necessária a presença de brinquedos, de objetos e materialidades que possam ser transformados, e também áreas externas destinadas a atividades, lugares desafiadores para o desenvolvimento de brincadeiras, bem como, de um modo geral, a preparação de um ambiente físico que convide ao lúdico, às descobertas e à diversidade, e que seja ao mesmo tempo seguro, limpo e confortável, propiciando atividade e o descanso, o movimento e a exploração minuciosa (BARBOSA, 2009).

Portanto, com a falta de materiais pedagógicos, a professora de crianças bem pequenas, segundo Barbosa (2009, p. 73) deve ser:

> Sensíveis, atenta para transformar o ambiente institucional em um local onde predomina a ludicidade. É necessário que a professora que atua diretamente com a criança bem pequena tenha conhecimento sobre a "cultura lúdica", um amplo repertório que possa ser oferecido às crianças nas diversas circunstâncias e, principalmente, compartilhe a alegria, a beleza e a ficção da brincadeira. O adulto, ao ser tocado em seu poder de reaprender a espantar-se e maravilhar-se, torna este momento de aprendizado, um momento de regozijo entre ele e as crianças.

Tal compreensão implica abandonar práticas habituais em educação, romper com a concepção de educação como fabricação - dizendo às crianças como devem ser pensar, agir e o que devem saber. A compreensão de que a dinâmica do mundo contemporâneo nos propõe muitas incertezas para o futuro, e que estas somente podem ser parcialmente solucionadas, torna-se importante pensar a ação educativa em sua dinâmica contraditória e viva, pois imersa na cultura. Esta situação exige um grupo de adultos – pais, professoras, gestoras e profissionais – atualizados e atentos às suas opções, escolhas e decisões.

Enfim, nesta pesquisa foi possível constatar em relação aos materiais didáticos duas diferentes concepções. As professoras do CEIM Flor de Lótus apontaram que estão satisfeitas com os inúmeros e variados materiais didáticos e, que também costumam criar junto com as crianças materiais pedagógicos a partir de resíduos recicláveis. Os materiais recicláveis

podem ser transformados em materiais classificados como recursos visuais, auditivos ou audiovisuais, ou seja, recursos que estimulam a criança por meio da percepção visual, auditiva ou ambas. Esses materiais são criados exclusivamente para fins pedagógicos, isto é, foram pensados para serem didáticos, para mediarem à construção do conhecimento que ocorre no ambiente escolar.

No CEIM Lírio da Paz foram entrevistadas três professoras. Destas duas relataram que há falta de materiais pedagógicos no seu espaço de aprendizagem e os existentes deixam a desejar, pois não tem em quantidade suficiente para fazer atividades com as crianças, o que muitas vezes acaba alterando o planejamento. No entanto, a professora Lírio já possui outra visão em relação a esses materiais didáticos, ela acaba criando com suas crianças diferentes materiais através de objetos recicláveis, geralmente trazidos pelas próprias crianças. Para a professora um bom trabalho consiste em respeitar a criança como o centro do processo de aprendizagem e proporcionar atividades estimuladoras, momentos em que a criança possa explorar sua autonomia, por meio da experimentação.

A professora Lírio relatou que elabora o seu planejamento a partir do interesse das crianças, como por exemplo, ela observou as crianças brincando de “Polícia e Ladrão”, ou seja, uma atividade que não necessita material pedagógico. E a partir dessa observação ela desenvolveu um projeto com o nome “Criança segura”, a partir do interesse das crianças ela convidou para conversar com a turma o tio de um aluno que é policial. Ele aceitou o convite e foi com a viatura até o CEIM, para que as crianças pudessem conhecer e explorar o carro. Também, ela construiu com as crianças, a viatura da polícia, coletes, rádio, algemas e, por último levou as crianças para visitar a cavalaria e o canil da polícia militar. Enfim, a partir da observação de uma brincadeira realizada pelas crianças, a professora desenvolveu um projeto que proporcionou a construção de novos conhecimentos de acordo com os campos de experiências.

6.5 ORGANIZAÇÃO DO TEMPO E ESPAÇO

Conforme LDBEN (Lei 9.394, 1996) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), a proposta pedagógica é a identidade de uma escola. Revela seu contexto, sua história, suas crenças, seus valores e concepções e, a partir disso, os princípios e diretrizes que orientam sua ação de cuidar e educar. Faz-se, então, necessário que

o trabalho pedagógico organize a rotina como sequência pensada, valorizando o tempo e o espaço das crianças no ambiente pedagógico.

A BNCC em seu texto faz com que as professoras reflitam sobre o que ensinar, para desenvolver competências e habilidades que garantam a formação integral dos bebês e das crianças bem pequenas, que nos remete a rever a organização curricular utilizada nos CEIMs e quais as metodologias escolhidas no processo de ensino e aprendizagem seja eficaz.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010, p.18) descrevem que a proposta pedagógica "deve ter como objetivo garantir à criança o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens [...]". Assim, a professora precisa estar em constante reflexão sobre seu trabalho e sua rotina diária.

A organização do tempo e do espaço, conforme Campos, Branco e Daniel (2016) compreendido como uma interpretação histórica e social que se diferencia de acordo com as:

> Peculiaridades materiais e simbólicas de cada grupo social denotam suas crenças, seus sentimentos, tradições e uma diversidade de estilos de vida e de manifestações culturais. Cada grupo social sincroniza seu tempo real (baseado nas teorias físicas e matemáticas) a um tempo ideal (que corresponde a desejos e necessidades relacionados a modos de vida), criado para atender suas necessidades existenciais e produtivas – o tempo da alimentação, do descanso, do trabalho, do lazer, do convívio familiar, da escola etc. –, estabelecendo uma dinâmica de temporalidade e espacialidade própria de cada sociedade (CAMPOS; BRANCO; DANIEL, 2016, p.101)..

Neste contexto, o debate supõe a necessidade de ruptura de tradições e rotinas incorporadas à tradição escolar a partir da revisão dos interesses e das condições objetivas de trabalho.

A rotina é uma categoria pedagógica cujo desafio é o desenvolvimento do trabalho cotidiano nas instituições de Educação Infantil, sua organização e atendimento à criança, exercendo a função de organizar o trabalho da professora. Segundo Pires e Moreno (2015, p. 41654), rotina é:

> A estrutura básica, da espinha dorsal das atividades do dia. A rotina diária é o desenvolvimento prático do planejamento. É também a sequência de diferentes atividades que acontecem no dia-a-dia da creche e é esta sequência que vai possibilitar que a criança se oriente na relação tempo-espaço e se desenvolva. Uma rotina adequada é um instrumento construtivo para a criança, pois permite que ela estruture sua independência e autonomia, além de estimular a sua socialização.

Neste contexto, a rotina deve ser organizada de maneira que seja possível dar atenção aos cuidados pessoais e à aprendizagem, cabendo às professoras elaborarem projetos e atividades para que o tempo seja usado a favor das crianças. Algumas características devem

ser destacadas quando se pensa a palavra rotina, tais como a ideia de repetição, o tempo desperdiçado, a sequência de ações e a produção cultural de organização da cotidianidade.

A Professora Tulipa *"observa que as crianças têm dificuldades e interesse, procuro organizar o tempo e o espaço e materiais disponíveis [...]*"**.** Já a Professora Margarida refere-se que tem "*... dia que não vai conseguir novamente fazer o que planejou... A Educação Infantil é assim tem quatro chorando aquele dia, tem dia que tem um doente, tem dias que estão mais agitados. - eu não estou dando preferência porque eles estão assim, eu tenho que olhar dentro do meu objetivo o que se encaixa naquele momento"*.

Segundo Pires e Moreno (2015, p. 41654), a rotina é uma "categoria pedagógica cujo desafio é o desenvolvimento do trabalho cotidiano na Educação Infantil, sua organização e atendimento à criança, exercendo a função de organizar o trabalho da professora". Desta forma, é importante que a rotina seja organizada para dar atenção e cuidados pessoais e a aprendizagem, servindo as professoras com o intuito de promoverem projetos e atividades com a finalidade de preencher o tempo em favor das crianças.

A Professora Hortência *"[...] organiza seu planejamento através das necessidades biológicas das crianças, das necessidades psicológicas, o tempo e o ritmo que cada uma necessita para realizar as tarefas propostas.* Conforme estes depoimentos obtidos na pesquisa, é fundamental considerar as necessidades de quem vivencia essa rotina em sala de aula, pois a sequência das atividades depende do comportamento, ritmo e interesse das crianças, pois serão eles que definirão como será exposta essa sequência (BARBOSA, 2006). No entanto, organizar a rotina com as crianças proporciona noção e compreensão de tempo, além de desenvolver o papel ativo na construção deste contexto. Os ambientes devem possibilitar expressões e linguagens das crianças, convívio e diversidade, valores, construção da identidade, cooperação e autonomia.

Barbosa (2006, p. 149) esclarece a importância dos ritmos e a repetição na organização das rotinas, fazendo referência aos ritmos biológicos e sua relação com a rotina:

> A repetição não é uma criação dos adultos; ela é algo observável nas brincadeiras infantis. Repete-se um jogo para aprender a fazê-lo, brinca-se na areia varias vezes para fazer um castelo cada vez maior. É na repetição que se constroem e consolidam determinadas estruturas mentais. É também repetindo situações, como no jogo do faz-de-conta, que se consegue desempenhar um papel diferente, ver o mundo com outros olhos.

Desta forma, concorda-se com Barbosa (2006), que a repetição nas rotinas da Educação Infantil oportuniza experiências às crianças, no sentido de continuidade, mas nada impede de fugir do tempo de ordem para o da desordem, investindo em outra dinâmica, rompendo com a burocracia escolar. Assim, a rotina é uma sequência de atividades que visam à organização do

tempo que a criança permanece na escola, contudo ela se apoia em momentos e situações do cotidiano.

Durante a entrevista com algumas professoras, percebemos que, com o aumento no tempo de convivência entre professoras e crianças, emerge a possibilidade de novas relações, pois por meio de suas habilidades, as professoras mostraram as crianças outra dimensão de seus conhecimentos e, porque não dizer, de si mesmas. Em contrapartida, as professoras afirmam que a experiência de educação em tempo integral permitiu a elas aprofundar o conhecimento que tinham das crianças, o que claramente favorece o fortalecimento das relações interpessoais e do processo cuidar/educar.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização da presente pesquisa foi significativa considerando a necessidade de conhecer como se da à prática pedagógica com bebês e crianças bem pequenas. O objetivo geral da presente pesquisa foi compreender as práticas pedagógicas das professoras que atuam na Educação Infantil com bebês e crianças bem pequenas em dois CEIMs do Município de Lages. Os objetivos específicos foram: a) historiar a Educação Infantil no Brasil; b) conhecer os documentos que normatizam e orientam a educação infantil c) Identificar os discursos que constituem as práticas pedagógicas das professoras que atuam com bebês e crianças bem pequenas.

Na perspectiva de respondermos à problemática (Quais são os desafios que as professoras enfrentam nas suas práticas pedagógicas com bebês e crianças bem pequenas?) realizamos entrevista focalizada com seis professoras de dois CEIMs de Lages.

Consideramos que o referencial teórico e metodológico possibilitou compreender que nem todas as professoras entrevistadas dispõem de uma compreensão sobre as especificidades que entrelaçam as práticas pedagógicas com bebês e crianças bem pequenas. Essa prática pedagógica deveria viabilizar a autonomia, a criticidade e o agir docente deve ser revestido de intencionalidades permitindo a descoberta, a interação e a brincadeira entre os bebês e as crianças bem pequenas.

Constatamos que no desenvolvimento da aprendizagem e da socialização, o brincar ganha papel fundamental no processo de formação humana da criança. O exercício da docência não envolve somente as professoras, mas também envolve os bebês e as crianças bem pequenas tendo um marco diferenciador da perspectiva que **ESCOLARIZA** precocemente as crianças da educação infantil.

Para Kohan (2010) a infância tem sido associada a uma metáfora de uma razão obscura, sem conhecimento, com menoridade, por isso surgem atuações relacionadas à maternagem e ao gostar de cuidar de crianças, tais situações estão atreladas as ideias que o trabalho com bebês e crianças bem pequenas não exige muito conhecimento, planejamento, comparado às demais fases subsequentes da educação básica.

A professora deve ter um olhar atento, considerar a criança como protagonista do processo de aprendizagem, proporcionando o diálogo, a livre expressão, a participação na rotina diária, na hora da troca, de calçar o tênis, pentear os cabelos. Essas experiências favorecem a relação da professora com a criança e da criança com a professora. Enfim, é preciso reinventar e redefinir a docência na educação infantil, para além da rotina diária que

muitas vezes, acaba limitando as experiências e vivências dos bebês e das crianças bem pequenas. A educação infantil é um período extremamente importante para a formação do indivíduo. Desse modo, as professoras que trabalham nessa área tem um papel fundamental nesse processo de aprendizagem.

É importante que a professora articule o processo pedagógico e educativo, organizando suas práticas, apontando para o desenvolvimento das experiências e dos conhecimentos cognitivos, lúdicos, afetivos, expressões corporais, pois o desenvolvimento é um direito social de todos.

Durante o período da realização da pesquisa foi observado que o cuidar e o educar constituem o cotidiano da rotina da Educação Infantil e nas atividades desenvolvidas ao longo do dia, possibilitando a interação entre as crianças contribuindo, para sua identidade e autonomia.

Temos que pensar os tempos e espaços para os bebês e crianças bem pequenas levando em conta as especificidades e a diferença de cada criança. Também, lembrar que cada uma tem seu tempo de aprendizagem e de desenvolvimento, não sendo necessário utilizar atividades iguais e padronizadas, caracterizando a criança como igual, com as mesmas preferencias, com as mesmas formas de expressão e de ver e compreender o mundo.

Os espaços para os bebês devem ser estruturados facilitando a movimentação e a locomoção, ampliando sua capacidade de localização espacial, sendo planejado de forma a evitar acidentes. É importante que a professora observe como a criança vai utilizar esses espaços e, avalie a relação do espaço com os objetivos pretendidos. Dessa forma, a professora pode avaliar e reavaliar a relação do objetivo com o espaço utilizado, podendo ser modificado conforme o seu planejamento.

As práticas pedagógicas embasadas na concepção de criança como ser humano de direitos deve propiciar a elas interações e brincadeiras com diferentes materiais, formas, aromas, cores e texturas. Todas as ações desenvolvidas com os bebês e crianças bem pequenas devem ser planejadas, pensadas e registradas para que a professora possa buscar alternativa quando algo não acontecer como o planejado desafiando os bebês e as crianças bem pequenas ampliar as suas experiências e potencialidades.

Segundo as entrevistas e observações feitas durante o período da pesquisa, foi possível perceber que algumas professoras sentem falta de materiais pedagógicos e outras constroem com as crianças seus próprios materiais a partir de resíduos sólidos recicláveis. Também, constamos que algumas professoras dos dois CEIMs valorizam e trabalham com materiais recicláveis, o que colabora com a formação de uma consciência sobre o meio

ambiente e sua sustentabilidade. A seleção, o cuidado e a disponibilização desses materiais desempenha um papel importante no desenvolvimento e mediação da criança com o mundo que o cerca.

Enfim, com a realização dessa pesquisa foi possível constatar que os principais desafios que as professoras enfrentam nas suas práticas pedagógicas com bebês e crianças bem pequenas são: - Espaços físicos inadequados: falta de banheiro na sala, refeitório improvisado, alguns mobiliários não são acessíveis as crianças, falta de espaço (na hora do descanso, os colchões disputam espaço com as crianças); - Cobrança de algumas famílias sobre atividades desenvolvidas em folha sulfite padrão; - A família e algumas professoras possuem uma visão escolarizada da educação infantil; - Número de crianças maior do que permitido por lei; - Falta de materiais pedagógicos; - Ampliar conhecimentos específicos sobre a prática pedagógica com bebês e crianças bem pequenas: o que trabalhar, quando trabalhar e como trabalhar; - Formações continuadas desvinculadas da realidade vivenciada no cotidiano da educação infantil.

Esperamos que essas abordagens e reflexões acerca dos bebês e das crianças bem pequenas, do desenvolvimento da aprendizagem e das práticas que permeiam esse processo contribuam para uma visão diferenciada da Educação Infantil, em que o cuidar e o educar seja um alicerce para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças enquanto sujeitos protagonistas e capazes de exercer a cidadania.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, K. A. Creche e pré-escola é “lugar” de criança? In: MARTINS FILHO, A. J. (org.). **Criança pede respeito**: temas em educação infantil. Porto Alegre: Mediaço, 2005, p. 63-75.

ANGOTTI, M. (Org.). **Educação infantil**: Para quê, Para quem e Por quê? Campinas: editora Alínea, 2006.

_____. (Org.). **Educação infantil**: da condição de direito à condição de qualidade no atendimento, Campinas: Alínea, 2009.

ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

ARISTÓTELES. **Arte retórica e arte poética.** Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.

ASSIS, M. S. S. Ama, Guardiã, Crecheira, Pajem, Auxiliar... em busca da profissionalização do Educador Infantil. In: ANGOTTI, M (org). **Educação Infantil:** da condição de direito á condição de qualidade no atendimento. Campinas, SP: Alínea, 2009.

BANDEIRA, H. M. M. **Formação de professores e prática reflexiva.** Disponível em: <http://www.ufpi.edu.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt1/GT1_13_2006.PDF>. Acesso em: 20 ago. 2019.

BARBOSA, M. C. S. As especificidades da ação pedagógica com bebês. **Anais do I Seminário Nacional**: Currículo em movimento. Perspectivas atuais. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem/file>. Acesso em: 15 nov. 2019.

_____. A prática pedagógicas no berçário. Disponível em: <https://docplayer.com.br › 16521044-A-pratica-pedagogica-no-bercario-m>. Acesso em: 8 jun. 2019.

_____. **Por amor e por força:** rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. **Por amor & por força:** rotinas na Educação Infantil. Universidade Estadual de Campinas. [Tese Doutorado] – Faculdade de Educação. Campinas. 2000.

BARBOSA, M. C. S.; FOCHI, P. S. O teatro e os bebês. Trajetórias possíveis para uma pedagaogia com crianças pequenas. **Revista Espaço da Escola.** Ijuí, v. 21, n. 69, p. 29-38, jan. jun. 2011.

BARBOSA, M. C. S.; HORN. M. G. S. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Grupo A, 2009.

_____. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARBOSA, S. N. F. Observação e intervenção na prática pedagógica: possibilidades e limites no processo de formação do Professor Cursista. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica/SEED. Textos de Apoio à formação do tutor. Brasília, 2007.

BARROS, A. J. S.; LEHFELD, N. A.. **Projeto de pesquisa:** propostas metodológicas. 13. ed. Petrópolis, RJ. 2010.

BARROS, A. J. S. **Fundamentos da metodologia científica**. 3 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; SOLÉ, I. **Aprender e ensinar na Educação Infantil.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.

BITTAR, M.; SILVA, J.; MOTA, M. A .C. Formulação e implementação da política de educação infantil no Brasil. In: EDUCAÇÃO INFANTIL, política, formação e prática docente. Campo Grande, MS: UCDB, 2003.

BOGDAN, R. S.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. 12. ed. Porto: Porto, 2003.

BORGES, J. D. G.; MOTA, M. R. A.. A proveniência das práticas de atendimento à infância no município de Rio Grande, RS. 11 ANPED-SUL, Reunião Científica Regional da ANPED: Educação, movimentos sociais e políticas governamentais, 24-27 jul. 2016, **Anais...** Curitiba, PR, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec. gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 02 jun.2019.

_____. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 17 jan. 2019.

_____. **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <http://www. planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm>. Acesso em: 17 jan. 2019.

_____. Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação Infantil. Duvidas mais frequentes sobre a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2013b. Disponível em: http://portal.mec. gov.br/index.php?option=com_ocman&task=doc_download& gid=8169&Itemid. Acesso em: 10 jun. 2019.

_____. Ministério da Educação. Pesquisa Nacional Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural – 2012. **Relatório 2**, v. 1. Análise dos dados quantitativos das condições educacionais de crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural. Brasília, MEC/SEB/UFRGS, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=1152>. Acesso em: 10 jun. 2019.

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

_____. **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 nov. 2009.

_____ **Resolução N. 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares nacionais para a Educação Infantil. Ministério da Educação. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3749-resolucao-dcnei-dez-2009&category_slug=fevereiro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 17 jan. 2019.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer Homologado. Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 9/12/2009a, Seção 1, p. 14. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infanti**l. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF. 2008a.

_____. **Lei nº 11.494**, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (FUNDEB), de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias: altera a Lei nº 10.195. de 14 de fevereiro de 2001, revoga dispositivos das Leis n.º 9.024, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.485, de 5 de março de 32004, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm>. Acesso em: 17 jan. 2019.

_____. **Lei nº 11.114**, de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm>. Acesso em: 19 de jan. 2019.

_____, Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF. 2001.

_____. Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Lei nº 010172, Plano Nacional de Educação**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/ arquivos/pdf/L10172.pdf> Acesso em: 20 ago. 2019.

_____. **Censo demográfico 2000.** Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2000.

_____. **Resolução CEB nº 1**, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ resolucao_ceb_0199.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2019.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para educação infantil.** Brasília, DF:MEC, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1998.

_____. **Lei. nº 9.394, Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. **Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1996a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Critérios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1995.

_____. **Estatuto da Criança e Adolescente Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 19 jan. 2019.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 02 jun. 2019.

_____ Constituição dos Estaods Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm>. Acesso em: 09 jan. 2019.

_____. Constituição dos Estados do Brasil, de 10 de novembro de 1937. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm>. Acesso em: 09 jan. 2019.

_____. Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961 Disponível em: < https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-normaatualizada-pl.pdf>. Acessop em: 02 jan. 2019.

BROUGÈRE, G.; ULMANN, A. L. Sair da sombra: as aprendizagens cotidianas. In: BROUGÈRE, G.; ULMANN, A. L. (Org.). Aprender pela vida cotidiana. Campinas: Autores Associados, 2012.

CAMARGO, R. D. **Proinfantil**: ressignificando as práticas pedagógicas na educação infantil. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Mato Grosso (UEMG), Mato Grosso. Disponível em: http://www.unemat.br/prppg/educacao/docs/dissertacao/2012/rosimeire_dias_de_ camargo.pdf. Acesso em: 25 ago. 2019.

CAMPOS, M. M.; ESPOSITO, Y. L.; GIMENES, N. A. S. A meta 1 do Plano Nacional de Educação: observando o presente de olho no futuro. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 329-352, jul./dez. 2014.

CARR, W. **Una teoría para la educación**: hacia una investigación educativa crítica. Madrid: Morata, 1996.

CARVALHO, R. S.; FOCHI, P. S. (orgs.). Pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil. **Revista em Andamento**. Brasília, v. 30, n. 100, p. 1-192, set./dez. 2017.

CARVALHO, J. M. Potência do "olhar" e da 'voz" não dogmáticos dos professores na produção dos territórios curriculares no cotidiano escolar do ensino fundamental. In: CARVALHO, J. M. (Org.). **Infância em territórios curriculares.** Petrópolis: DP, 2012.

CASTELLI, C. M.; MOTA, M. R. A. A complexidade de ser bebê: reflexões acerca de sua visibilidade nas creches e nas pesquisas. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 46 - 65, jun. 2013. ISSN 1980-4512. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/ article/view/1980-4512.2013n28p46>. Acesso em: 31 maio 2019. doi:https://doi.org/10.5007/1980-4512.2013n28p46.

CUNHA, M. I. Formação Continuada. In: MOROSINI, M. C. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Glossário. Brasília-DF, Brasil: INEP/MEC, 2006; v. 6.

CURY, M., DE PAULA, P. A. G.; MARÇURA, J. N. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Anotado. 2. ed. revist. e atualiz. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2000.

CURY, C. R. J. A educação infantil como direito. In.: BRASIL. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Política da Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. Brasília, maio, 1998; v. II.

D'AVILA, C. Formação docente na contemporaneidade de limites. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 33-42, jul./dez. 2008. Disponível em: http://www.uneb.br/revistadafaeeba/files/2011/05/numero30.pdf. Acesso em: 10 jun. 2019.

DEL PRIORE, M. (org.). **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1992.

DIDONET, V. Obrigatoriedade do ensino médio e da pré-escola 2011. Entrevista concedida ao site: http://www.campanhaeducacao.org.br/. Acesso em: 18 ago, 2019.

_____. Não há educação sem cuidado. **Revista Pátio - Educação Infantil**. Porto Alegre, n. 1, p. 6-9, abr./jul. 2003.

FARIA, V. L. B.; SALLES, F. **Currículo na Educação Infantil:** diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica. São Paulo: Ática, 2012.

FERREIRA, J. C. F. Reflexões sobre o ser professor: construção de um professor intelectual. **FAESA**. Espirito Santo. 2006.

FERRONATTO, S; R; B; **Psicomotricidade e formação de professores**: uma proposta de atuação. 2006, 146 f. [Dissertação Mestrado em Educação]-Programa de Pós-Graduação em Educação. Ensino Superior do Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

FLICK, U.. Codificação e categorização. In: FLICK, U. Introdução à pesquisa qualitativa. Tradução Joice Elias. 3 ed. 2009.

_____. **Introdução è metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Tradução de Magda Lopes, revisão técnica de Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2013.

_____. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLICK, U.; VON KARDORFF, E.; STEINKE, I. (orgs.). Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. [O que é pesquisa qualitativa? Uma introdução.]. In.: FLICK, U.; VON KARDORFF, E.; STEINKE, I. (orgs.), **Qualitative Forschung**: Ein Handbuch [Pesquisa qualitativa: um manual]. Reinbek: Rowohlt. 2000.

FORMOSINHO, J. A formação prática de professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In: CAMPOS, B. (Org.). **Formação profissional de professores no ensino superior**. Porto: Porto Editora, 2001.

FOSTER, M. M. S. Educador/Educando. In: STRECK, R. D.; REDIN, E.; ZITKOSKY, J. J. (orgs) **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Revisada e ampliada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

FRANÇA. R. C. C. R.; BASTOS, R. A. Base Nacional Comum Curricular e Educação Infantil: a ciranda das artes na escola de aplicação da UFPA. **Arquivo Brasileiro de Educação.** Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 88-111, maio/ago. 2018.

FRANCO, M. A. R. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 24. ed, São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. A **Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Cartas à Cristina.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. Considerações em torno do ato crítico de estudar. In: FREIRE, P. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. p. 9-12.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

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

_____. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Medo e ousadia**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

_____. **Pedagogia da Indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Política e educação.** São Paulo: Cortez, 1993.

FREITAS, A. L. S; FORSTER, M. M. S. Paulo Freire na formação de educadores: contribuições para o desenvolvimento de práticas crítico-reflexivas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 61, p. 55-69, jul./set. 2016.

FREITAS, M. C. KUHLMANN JÚNIOR. M. **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

GADOTTI, M. **A escola e o professor**: Paulo Freire e a paixão de ensinar. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

_____. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Spicione, 1999.

GÓES, M. In.: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

HORN, M. G. S. **Sabores, cores, sons, aromas:** a organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2007.

IMBERNÓN, F. **Formação docente profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Dados do censo escolar: número de matrículas na educação infantil cresceu 11,1% de 2014 a 2018.** Portal INEP, 04 fev. 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dados-do-censo-escolar-numero-de-matriculas-na-educacao-infantil-cresceu-11-1-de-2014-a-2018/21206>. Acesso em: 14 maio 2019.

JUNQUEIRA FILHO, G. A. **Linguagens geradoras**: seleção e articulação de conteúdos em Educação Infantil. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

KISHIMOTO, T. M. Jogos tradicionais informativos**: o jogo, a criança e a educação.** Petrópolis, RJ.: Vozes, 1993.

_____. **Jogo, brinquedo e brincadeira**s **e a Educação.** 13. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KOHAN, W. (2010). Vida e morte da infância, entre o humano e o inumano. **Educ. Real.,** v. 35, n. 3, p. 125-138. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_ realidade>. Acesso em: 05 dez. 2019.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. Rio de Janeiro: ACHIAMÉ, 1984.

_____. **Infância e produção cultural**. Campinas, SP.: Papirus, 1999.

_____. **Com a pré-escola nas mãos**. 14. ed. São Paulo: Ática, 2005.

KUHLMANN JÚNIOR, M. A educação infantil no século XIX;. In.: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (orgs.) **Histórias e memórias da educação no Brasil.** 5. ed. v. II, Século XIX. Petrópolis, RJ. Vozes, 2014.

_____. **Infância e educação infantil:** uma abordagem histórica. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____. Educação Infantil e Currículo. In FARIA. A.L.G, PALHARES. M. S. **Educação infantil pós LDB:** rumos e desafios. São Paulo: Autores Associados, 1999.

_____. **Infância e Educação Infantil:** uma abordagem histórica. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LAGES. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação** (PME). 2015.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Setor de Estatística. Disponível em: < >. Aceso em: 18 set. 2019.

LAROUSSE CULTURAL. **Dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Nova Cultural, 2009.

LEITE FILHO, A. Rumos da Educação Infantil no Brasil. **Revista Teias.** Rio de Janeiro, a. 6, n. 11-12, p. 1-10, jan./dez. 2005. Disponível em: < https://www.e-ublicacoes.uerj.br/ index.php/revistateias/article/view/23981>. Acesso em: 15 dez. 2018.

LEITE, M. L. M. A infância do século XIX segundo memórias e livros de viagem. In.: FREITAS, M. C. (org.) **História social da infância no Brasil**. 9. ed. revisada e atualizada, São Paulo: Cortez, 2016.

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 26, p. 109-118, 2004.

MAIA, J. N. **Concepções de criança, infância e educação dos professores de Educação Infantil.** Campo Grande, 2012. 135 p. Dissertação [Mestrado] Universidade Católica Dom Bosco.

MACHADO, M. L. (Org.). **Educação Infantil em tempos da LDB**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 2002.

MAYRING, P. H.; HUBER, G. L.; GUERTLER, L.; KIEGELMANN, M. (Eds.). **Mixed methodology in psychological research**. Rotterdam: Sense Publishers. 2007.

MAYRING, P. **Introdução à pesquisa social qualitativa**. 5. ed. Weinheim: Beltz, 2002.

MOTA, M. R. A. Políticas públicas de assistência à infância e as reconfigurações do cuidado/educação no contexto contemporâneo. **Cadernos de Educação**, Faculdade de Educação, do Paraná, Dossiê, p. 77-93, 2016.

MOURA, F. S. A Educação Ambiental como Prática Pedagógica para a Educação Infantil no Contexto da Economia solidária. 2011. Disponível em: <http://bdm.bce.unb.br/ bitstream/10483/2305/1/2011_FernandadosSantosMoura.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2019.

MÜLLER, V. R. **História de crianças e infâncias**: registros, narrativas e vida privada. Petrópolis: Vozes, 2007.

NUNES, M. F.; CORSINO, P. KRAMER, S. **Educação Infantil:** formação de profissionais no estado do Rio de Janeiro (1999-2009). Relatório de Pesquisa. 123 p. Rio de Janeiro: Traço e Cultura, 2011.

OLIVEIRA, L. Secretária de Educação. 2007. Disponível em: <https://www.camaralages.sc.gov.br/camara/proposicao/Leis-ordinarias/2015/1/0/49435>. Acesso em: 15 mar. 2019.

OLIVEIRA, R. R. S.; SILVA, C. V. M. Práticas pedagógicas na educação infantil: conhecimentos e contradições. VI SEMINÁRIO NACIONAL E II SEMINÁRIO INTERNACIONAL POLÍTICAS PÚBLICAS, GESTÃO E PRÁXIS EDUCACIONAL. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Educação. Vitória da Conquista, 14 a 27, out. 2017. **Anais...** Vitória da Conquista, Bahia, 2017.

OLIVEIRA, Z. M. R. (Org.). **Educação Infantil:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2007.

_____ (Org.). **Educação Infantil:** muitos olhares. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Da formação dos supervisores cooperantes à formação dos futuros professores de crianças: o ciclo da homologia formativa. In: GUIMARÃES, C. (Org.). Perspectivas para educação infantil. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2005.

_____. Um capítulo metodológico: os estudos de caso. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J; KISHIMOTO, T. (Orgs.). **Formação em contexto:** uma estratégia de integração. São Paulo: Thomson, 2002.

OSTETTO, L. E. (Org.). **Educação infantil:** saberes e fazeres da formação de professores. Campinas, SP: Papirus, 2008.

PACÍFICO, J. M. **Educação Infantil municpal e os dilemas da realidade**: direito, qualidade e financiamento. São Paulo: Cultura ?Acadêmica, 2017.

EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAL E OS DILEMAS DA REALIDADE: DIREITO, QUALIDADE E FINANCIAMENTO Juracy Machado Pacífico

PARRINI, C. Ocasiões e protagonismo: o fazer e o saber das crianças no cotidiano. In: FORTUNATTI, A. (org.). **Por um currículo aberto ao possível**: protagonismo das crianças e educação – o pensamento, as práticas e as ferramentas. San Miniato, Itália: La Bottega di Geppetto, 2016.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G.. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 33, p. p. 78-95, mar. 2009. ISSN: 1676-2584. Disponível: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/33/art05_33.pdf>. Acesso em: 26 maio 2019.

PATTO, M. H. Pré-escola: a criança, a família e o professor. In: A CRIANÇA e o adolescente da década de 80: aspectos psiquiátricos. Porto Alegre, Artes Médicas, 1983.

PINO, A. **As marcas do humano:** às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

PIRES, A. R. S.; MORENO, G. L. Rotina e escola infantil: organizando o cotidiano de crianças de 0 a 5 anos. Formação de professores. Complexidade e Trabalho Docente. **EDUCERE, PCUPR,** 26 1 29. Out. 2015.

RABITTI, G. **À procura da dimensão perdida**: uma escola de infância de Reggio Emilia. Porto Alegre: Artes Médica, 1999.

RAMOS, A. I. L.; ALEGRE, A. M. P. Cuidar e educar no berçário. A superação de um paradoxo na educação infantil. **Pátio Educação Infantil**, v., n. 1, p. 29-31, abr./jul. 2003.

RIBEIRO, E. C. Diretrizes Curriculares Nacionais: um olhar sobre a transição entre: Educação Infantil e Educação Fundamental. **XI Congresso Nacional de Educação. EDUCERE**. Pontíficia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 23 a 26 set. 2013.

RIZZINI, I.; PILOTTI, F. **Artes de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. 3. ed. rev. atual. Curitiba: Ibpex, 2007.

ROSA, M. V. F. P. C.; ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa**: mecanismos para a validação dos resultados. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado de Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina**. 2014. Disponível em: < http://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/16977-nova-proposta-curricular-de-sc-2014>. Acesso em: 21 ago. 2019.

_____. **Constituição do Estado de Santa Catarina de 1989**. Disponível em: < http://leis.alesc.sc.gov.br/html/constituicao_estadual_1989.html>. Acesso em: 02 abr. 2019.

SAVIANI, D. A política educacional no Brasil. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (orgs.) **Histórias e memórias da educação no Brasil.** 4. ed. v. III, Século XX. Petrópolis, RJ. Vozes, 2011.

_____. **A pedagogia no Brasil:** história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação).

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOUZA, R. C. **A práxis na formação de educadores infantis**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEBET, G. G. C.; ABRAMOWICZ, A. Creches, educação infantil e políticas públicas municipais: um olhar sobre a cidade de São Carlos - Brasil. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p.25-39, 2010.

TIRIBA, L.. Diálogos entre a arquitetura e a pedagogia**:** educação e vivência do espaço. Organização: Zóia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais.**, v. 18, n. 4, p 27-43, jun. 2008.

VALDEZ, D.; COSTA, P. L. Ouvir e viver histórias na Educação Infantil. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (orgs). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** em defesa do ato de ensinar. São Paulo: Alínea, 2007.

ANEXO

ANEXO 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE (Resolução 466/2012 CNS/CONEP)

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa intitulado "Educação infantil: Práticas pedagógicas com crianças de zero a três anos". O objetivo deste trabalho é conhecer as práticas pedagógicas de docentes que atuam na educação infantil com crianças de zero a três anos. Para realizar o estudo será necessário que se disponibilize a participar de entrevistas focalizada previamente agendadas a sua conveniência. Para a instituição e para sociedade, esta pesquisa servirá como parâmetros de compreensão sobre como acontecem as praticas pedagógicas de docentes que atuam com crianças de zero a três anos de idade em dois CEIMs do município de Lages. **De acordo com a resolução 466/2012** "Toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados". A sua participação terá risco mínimo, podendo ocorrer em caso de constrangimento com as perguntas ou observações e se estes ocorrerem serão encaminhados a Clinica Escola de Psicologia da Uniplac e de forma gratuita. Em virtude das informações coletadas serem utilizadas unicamente com fins científicos, sendo garantidos o total sigilo e confidencialidade, através da assinatura deste termo, o qual receberá uma cópia.

Os benefícios da pesquisa são contribuir para que os docentes realizem uma reflexão sobre a sua pratica pedagógica visando uma educação de qualidade e o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem de maneira satisfatória.

Você terá o direito e a liberdade de negar-se a participar desta pesquisa total ou parcialmente ou dela retirar-se a qualquer momento, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo com relação ao seu atendimento nesta instituição, de acordo com a Resolução CNS nº466/12 e complementares.

Para qualquer esclarecimento no decorrer da sua participação, estarei disponível através dos telefones: (49)98812 82 64, ou pelo endereço Rua Palhoça 39. Se necessário também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Planalto Catarinense UNIPLAC, Av. Castelo Branco, 170, bloco 1, sala 1226, Lages SC, (49) 32511086, email: cep@uniplaclages.edu.br. Desde já agradecemos!

Eu,_____ _____ residente e domiciliado _____, portador do RG_____ CPF_____ nascido(a) em ____/____/_____, concordo de livre e espontânea vontade *em participar como voluntário* da pesquisa declaro que após ter sido esclarecido (a) pelo(a) pesquisador(a), lido o presente termo, e entendido tudo o que me foi explicado, concordo em participar da Pesquisa.

Lages, _____ de _____ de _____

_____

Sujeito da pesquisa

_____

Responsável pelo projeto: Fabíola Pereira dos Santos

Endereço para contato: Palhoça, 39

Telefone para contato: (49) 988128264

E-mail: fabidu30@yahoo.com.br

ANEXO 2 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE - UNIPLAC

Plataforma Brasil

COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS

Pesquisador: FABIOLA PEREIRA DOS SANTOS

Versão: 1

CAAE: 04037218.9.0000.5368

Instituição Proponente: Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC

DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante: 149147/2018

Patrocionador Principal: Financiamento Próprio

Informamos que o projeto EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS que tem como pesquisador responsável FABIOLA PEREIRA DOS SANTOS, foi recebido para análise ética no CEP Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC em 05/12/2018 às 14:58.

Endereço: Av. Castelo Branco, 170 - Bloco I - Sala 1226
Bairro: Universitário **CEP:** 88.509-900
UF: SC **Município:** LAGES
Telefone: (49)3251-1086 **E-mail:** cep@uniplaclages.edu.br

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE - UNIPLAC

Plataforma Brasil

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS

Pesquisador: FABIOLA PEREIRA DOS SANTOS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 04037218.9.0000.5368

Instituição Proponente: Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.087.256

Apresentação do Projeto:

-Clara e concisa

Objetivo da Pesquisa:

-Bem definido e preciso

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

-Os riscos foram devidamente apresentados, bem como os cuidados que o pesquisador deverá tomar para evitá-los. Assim como os benefícios também foram explicitados adequadamente.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

-Pesquisa de relevância social e bem estruturada

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O TECLE está elaborado com os dados referentes à pesquisa e dentro dos padrões do CEP

Recomendações:

-não se fazem necessárias

Endereço: Av. Castelo Branco, 170 - Bloco I - Sala 1226
Bairro: Universitário **CEP:** 88.509-900
UF: SC **Município:** LAGES
Telefone: (49)3251-1086 **E-mail:** cep@uniplaclages.edu.br

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE - UNIPLAC

Plataforma Brasil

Continuação do Parecer: 3.087.256

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

-O projeto não fere as resoluções do CEP.

Considerações Finais a critério do CEP:

O desenvolvimento da pesquisa, deve seguir os fundamentos, metodologia e preposições, do modo em que foram apresentados e avaliados por este CEP, qualquer alteração, deve ser imediatamente informada ao CEP-UNIPLAC, acompanhada de justificativa.

O pesquisador deverá observar e cumprir os itens relacionados abaixo, conforme descrito na Resolução nº 466/2012.

a) Desenvolver o projeto conforme delineado;

b) Elaborar e anexar na Plataforma Brasil os relatórios parcial e final;

c) Apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento;

d) Manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa;

e) Encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto; e

f) Justificar fundamentalmente, perante o CEP ou a CONEP. Interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1259369.pdf	28/11/2018 16:37:34		Aceito
Declaração de Pesquisadores	DeclaracaoPesquisador.docx	28/11/2018 15:51:07	FABIOLA PEREIRA DOS SANTOS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DeclaracaoInstituicoes.docx	28/11/2018 15:50:44	FABIOLA PEREIRA DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	28/11/2018 15:37:25	FABIOLA PEREIRA DOS SANTOS	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.docx	28/11/2018	FABIOLA PEREIRA	Aceito

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE - UNIPLAC

Continuação do Parecer: 3.087.256

Orçamento	ORCAMENTO.docx	15:36:44	DOS SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.docx	28/11/2018 15:36:09	FABIOLA PEREIRA DOS SANTOS	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	28/11/2018 14:58:26	FABIOLA PEREIRA DOS SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	28/11/2018 14:54:59	FABIOLA PEREIRA DOS SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

LAGES, 17 de Dezembro de 2018

Assinado por:
Odila Maria Waldrich
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Castelo Branco, 170 - Bloco I - Sala 1226
Bairro: Universitário **CEP:** 88.509-900
UF: SC **Município:** LAGES
Telefone: (49)3251-1086 **E-mail:** cep@uniplaclages.edu.br

APÊNDICES

APÊNDICE A – DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE

DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS

Lages,12 de novembro de 2018

Com objetivo de atender ás exigências para obtenção do parecer do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP – UNIPLAC, os representantes legais das instituições envolvidos no projeto intitulado **"EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS"** declaram estarem cientes e de acordo com seu desenvolvimento nos termos propostos, lembrando aos pesquisadores que na execução do referido projeto de pesquisa serão cumpridos os termos da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Assinatura do Pesquisador Responsável

Fabíola Pereira dos Santos

KAIO HENRIQUE C. DO AMARANTE
Reitor da UNIPLAC

Assinatura do Responsável pela Instituição Proponente

Kaio Henrique Coelho do Amarante- UNIPLAC

Ivana Elena Michaltchuk
Secretária Municipal da Educação
Decreto 17.068

Assinatura do Responsável da Instituição Co-Participante

Ivana Elena Michaltchuk-SMEL

Av. Castelo Branco, 170 – Universitário – Lages.SC |(49) 3251.1022 - www.uniplac.net

APÊNDICE B DECLARAQÇÃO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE

DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Eu, Fabíola Pereira dos Santos Pesquisador Responsável do Projeto de Pesquisa **"EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS"** declaro o meu compromisso em anexar os resultados da pesquisa na Plataforma Brasil, assegurando a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização dos participantes da pesquisa, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros (Resolução 466/12 - CNS).

Lages/SC 12 de novembro de 2018.

Assinatura do Pesquisador Responsável
Fabíola Pereira dos Santos

Assinatura do orientador
Mareli Eliane Graupe

Av. Castelo Branco, 170 – Universitário – Lages.SC |(49) 3251.1022 - www.uniplac.net

APÊNDICE C - ROTEIRO PARA ENTREVISTA FOCALIZADA COM AS PROFESSORAS DE CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS

Dados Gerais:

1) Nome: _____Idade: _____
2) Endereço:_____nº_____
   Bairro:_____ Contato:_____

3) Nível de instrução: ( ) graduação ( ) especialização ( ) mestrado ( ) doutorado

4) Qual seu gênero? ( ) masculino ( ) feminino ( ) outros

5) Qual sua faixa etária ( ) < 25 ( ) 25 a 35 ( ) 36 a 45 ( ) 46 a 55 ( ) > 55

6) Há quantos anos se encontra formada (o): ( ) 2 a 5 anos ( ) 5 a 8 anos ( ) 8 a 11 anos ( ) 11 a 14 anos ( ) outros

7) Após esta formação você buscou aperfeiçoamento? ( ) sim ( ) não
   Em que área? _____

8) Você cursou licenciatura? ( ) sim ( ) não
   Qual? _____

ENTREVISTA:

1. Como se dá a prática pedagógica na sua rotina diária?
2. Como planeja seu trabalho?
3. O que você prioriza no seu trabalho?
4. Relatar como é desenvolvido o seu trabalho pedagógico?
5. Quais as principais dificuldades subjacentes à pratica pedagógica?
6. Quais recursos pedagógicos você utiliza no desenvolvimento das atividades realizadas em sala de aula?
7. Quais são as estratégias de ensino mais utilizadas?
8. Você utiliza o Referencial Curricular Nacional da Educação infantil para que a aprendizagem ocorra de maneira eficaz?
9. Como se dá o processo de cuidar/educar na sua rotina diária?
10. O que você considera que faz falta na sua formação para realizar seu trabalho? . A instituição proporciona momento de estudos e reflexão da prática? Como funcionam?
11. Que outros momentos de formação você participa?

12. Conte-me um dia de seu trabalho com as crianças.

13. Na rotina do CEIM as crianças brincam? Como é a atividade de brincar? As brincadeiras fazem parte das atividades programadas? Com que frequência?

14. O que você considera que é fazer um bom trabalho com crianças da Educação Infantil?