



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CASTANHAL  
FACULDADE DE PEDAGOGIA**

**JAQUIELE DE AQUINO BARROS**

**DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A  
EDUCAÇÃO INFANTIL: um estudo de caso na Escola Municipal de  
Ensino Infantil “Arco-Íris do Saber” pelo viés dos Princípios  
Norteadores**

Castanhal/PA  
2018

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CASTANHAL  
FACULDADE DE PEDAGOGIA

**JAQUIELE DE AQUINO BARROS**

**DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A  
EDUCAÇÃO INFANTIL: um estudo de caso na Escola Municipal de  
Ensino Infantil “Arco-Íris do Saber” pelo viés dos Princípios  
Norteadores**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado à Faculdade de Pedagogia do Campus de Castanhal, Universidade Federal do Pará, como parte dos requisitos para conclusão do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, sob a orientação da Professora Dra. Débora Alfaia da Cunha.

Castanhal/PA  
2018



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CASTANHAL  
FACULDADE DE PEDAGOGIA

JAQUIELE DE AQUINO BARROS

**DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A  
EDUCAÇÃO INFANTIL: um estudo de caso na Escola Municipal de  
Ensino Infantil “Arco-Íris do Saber” pelo viés dos Princípios  
Norteadores**

BANCA:

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Débora Alfaia da Cunha

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Eula Regina Nascimento

---

Prof.<sup>a</sup> Msc. Patrícia Rodrigues de Oliveira Kimura

Castanhal/PA  
2018

*Dedico o presente trabalho a todas as pessoas que contribuíram direta e indiretamente para sua concretude, e de modo especial dedico a minha filha Ana Clara, força incalculável que sempre esteve comigo durante a caminhada acadêmica e a minha amada mãe, a ROSA mais linda que mora no meu coração.*

## AGRADECIMENTOS

---

Em primeiro, agradecer a *Deus* pela vida e por todas as vitórias até aqui alcançadas. Quando se tem Deus no coração todas às coisas são possíveis e é nisto que confio e acredito, afinal, Deus é bom o tempo todo, o tempo todo Deus é bom (uma das frases que mais utilizei na graduação).

Aos meus pais, *Antonio* e *Rosa*, que mesmo sem compreender a dimensão de uma graduação na Universidade Federal do Pará, nunca me abandonaram e sempre foram meu alento nos momentos de aflição. Ah, a minha mãezona que sempre me apoiou e amou incondicionalmente e foi meu porto seguro. Eles são um dos motivos pelos quais tanto se desejou a conclusão de um curso superior, e, nada mais incrível que presenteá-los com um diploma da Federal.

Às minhas irmãs: *Jaqueline* que mesmo diante de suas atribuições, se disponibilizavam para cuidar e guardar minha filha, a nossa “bolota”, *Jacilene* e *Jacicléia* que mesmo em meio a varias dificuldades, sempre fizeram questão de guardar meu pedacinho de amor. Cunhadas: *Railmara* e *Railda*, que também, estiveram com minha filha nos momentos em que as obrigações na universidade nos separavam.

E a minha querida sogra *Hilda*, por sempre me aconselhar, se disponibilizar e acolher nos momentos em que mais precisei!

Um agradecimento especial a meus amigos *Damiana*, *Ana Paula*, *Gleice*, *Shirley*, *Aline Suely* e *Victor*, por tornarem mais alegres e vivos os meus dias de graduanda, por nunca me abandonar e sempre estarem disponíveis para me ajudar a não desistir de nada, e o mais importante, por darem sentido a minha vida e a trajetória acadêmica com a presença, carinho, amizade, companheirismo e o amor de cada um de vocês.

Um agradecimento especial a *Aline Suely* e *Victor* por estarem comigo durante os longos quatro anos e meio da graduação, a minha amada amiga *Aline* a qual hoje o sentimento é de irmã, irmã que sempre estava ao meu lado, apoiando, aconselhando, incentivando e ajudando nos momentos em que mais precisei durante o curso e que até os dias atuais essa amizade me envolve e engrandece.

Ao *Victor* que foi um parceiro de idas e vindas de nossa cidade (Ipixuna do Pará) àquela pela qual nos acolheu e nos formou profissionais humanos (Mãe do Rio). A este

sujeito que muito contribuiu em diversos momentos de formação na faculdade, muito obrigada por tudo! Ah meu amigo, muitas foram as nossas aventuras e eu agradeço imensamente a Deus por me conceder um amigo como você, aquele que pude contar durante a faculdade, a sua amizade, até os dias atuais, move a minha vida!

À minha companheira de trabalho, *Maria de Jesus*, por acreditar no meu potencial e me ensinar a ser uma profissional cada dia melhor e cada dia mais resistente.

À minha orientadora *Débora Alfaia* pela paciência, profissionalismo, companheirismo e contribuições teóricas, que me tiraram do desespero, e que mesmo diante de situações difíceis me estimulou, confiou e acreditou que tudo seria possível.

À *universidade federal* por meio de todos os seus docentes, mestres, doutores, educadores excepcionais que tive o privilégio de conviver e aprender durante a graduação.

As professoras *Eula Regina* e *Patrícia Kimura* por abrilhantar a banca de defesa e contribuir tão significativamente com este trabalho.

Ao meu amado companheiro, *Rogério Silva*, que foi o meu pilar em todos os momentos, desde o primeiro dia em que por acaso soubemos da aprovação, foi meu apoio e consolo em todas as ocasiões, em todas as dificuldades potencializadas pela distancia. A você meu amor, que inúmeras vezes não compreendera meus motivos e mesmo assim não desistiu de mim, apoiou, cuidou, e amou nos momentos que mais precisei.

E finalmente a ela, minha *Ana Clara*, por toda a “impaciência” que lhe assolava enquanto a mãe fazia trabalhos e ficava distante, a ela que mesmo sem saber, foi o meu melhor e maior motivo para não desistir, a ela que mesmo tão pequenina me transmitia uma força indescritível e que hoje com os olhos brilhando, se orgulha em dizer: a mamãe é professora!

À todos que estiveram comigo neste processo, muito obrigada!

## **CERTEZA**

*De tudo ficaram três coisas:*

*A certeza de que estamos sempre começando*

*A certeza de que precisamos continuar*

*A certeza de que seremos interrompidos antes  
de continuar...*

*Portanto, devemos*

*Fazer da interrupção, um caminho novo*

*Da queda, um passo de dança*

*Do medo, uma escada*

*Do sonho, uma ponte*

*Da procura, um encontro*

*E assim terá valido a pena existir.*

*(Fernando Sabino)*

## LISTA DE SIGLAS

---

<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>DCNEIs</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
<b>ECA</b>	Estatuto da Criança e do Adolescente
<b>EI</b>	Educação Infantil
<b>LDB</b>	Lei Diretrizes e Bases para a Educação Brasileira
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>RECNEI</b>	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
<b>TCC</b>	Trabalho de Conclusão de Curso
<b>UFPA</b>	Universidade Federal do Estado do Pará

## RESUMO

---

A Educação Infantil constitui-se como primeira etapa da educação básica, isto porque é sólida a busca de uma aprendizagem que desenvolva a aprendizagem do sujeito de maneira significativa, contribuindo com seus conhecimentos cognitivos, psíquicos, sociais; bem como sua formação plena enquanto sujeito social e crítico. Neste viés, pretende-se fazer uma releitura de um dos documentos que norteiam o trabalho pedagógico nas instituições de Ensino Infantil: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de campo, tendo como base, entrevistas semiestruturadas com três docentes da escola “Arco-Íris do Saber”, situada no município de Ipixuna do Pará. O estudo fundamentou-se em uma abordagem qualitativa, utilizando os procedimentos metodológicos próprios da pesquisa de estudo de caso. Para dar suporte teórico a este trabalho, foram fundamentais os estudos desenvolvidos por Andrade (2010); Brasil (2010); Freire (1982); Kramer (1993), Leite e Carvalho (2017). Nessa perspectiva, os resultados mostram que as educadoras desenvolvem pedagogicamente ações e atividades potencializadas pelos princípios norteadores. Evidencia-se, assim, que as problemáticas mais frequentes na instituição dizem respeito ao espaço físico e a carência de materiais pedagógicos que contemplem o público da educação infantil. E, que as professoras entrevistadas não dominam os aportes teóricos abordados sob o viés dos princípios norteadores, no entanto, suas práticas cotidianas condizem com os ideais de tais princípios. Conclui-se que, apesar das problemáticas frequentes na instituição, o principal incentivo ao trabalho diário com crianças, está relacionado aos sentimentos que envolvem os cuidados e o ensino diário com as crianças. O amor/afeto sem dúvidas é o grande motivo pelo qual sustenta a prática educativa na escola “Arco-Íris do Saber”, um amor competente, comprometido e carregado de comprometimento com o conhecimento infantil.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; Criança; Princípios; Afeto.

## Sumário

INTRODUÇÃO.....	11
I – EDUCAÇÃO INFANTIL: UM BREVE HISTÓRICO DO SEU PROCESSO EVOLUTIVO ATÉ OS DIAS ATUAIS NO BRASIL .....	14
1.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS LEGISLAÇÕES NO CENÁRIO BRASILEIRO.....	20
1.2 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	23
1.3 OS PRINCÍPIOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ÉTICOS, POLÍTICOS E ESTÉTICOS. ....	31
1.3.1 O princípio ético .....	32
1.3.2 O Princípio Político .....	37
1.3.3 O princípio estético.....	39
1.4 EDUCAÇÃO INFANTIL, INFÂNCIA E LEGISLAÇÕES: O QUE DIZEM OS ESTUDOS EMPÍRICOS.....	41
II – PESQUISA DE CAMPO: OS CAMINHOS METODOLÓGICOS E OS RESULTADOS DA PESQUISA .....	49
2.2 QUEM SÃO OS SUJEITOS DA PESQUISA: CARACTERÍSTICAS E PERSPECTIVAS DAS PARTICIPANTES .....	52
2.2.1 A professora Sol .....	52
2.2.2 A professora Bete .....	53
2.2.3 Como é a Professora Suzy: .....	54
2.3.1 Os Princípios Éticos na Educação Infantil .....	56
2.3.2 Os Princípios Políticos na EI.....	61
2.3.3 Os Princípios Estéticos na Educação Infantil .....	64
2.3.4 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.....	67
CONCLUSÃO.....	74
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA.....	77

## INTRODUÇÃO

A presente produção é fruto de estudos na Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará-UFGPA, espaço pelo qual os conhecimentos mais cativadores vinham da Educação Infantil, de uma educação voltada para o desenvolvimento pleno do sujeito desde a infância.

A devida produção apresenta-se como proposta para o Trabalho de Conclusão de Curso-TCC. Pensou-se em discutir e realizar uma releitura das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil-DCNEIs com ênfase nos seus princípios norteadores éticos, políticos e estéticos.

A Educação Infantil (EI) como aponta Ramos (2006) começa a ser discutida a partir do século XVI com indagações e interrogativas acerca da infância e da compreensão de um sujeito que não era apenas pequeno, e sim, um ser. Tais prerrogativas foram essenciais para que a EI aos poucos fosse incorporada como uma importante fase de desenvolvimento na vida humana.

A EI sofre várias modificações no decorrer dos anos, modificações quanto à compreensão do sujeito, a nomenclaturas utilizadas como: creche maternal, jardim de infância, escolinha, berçário, espaço recreativo..., que foram sendo reformuladas até que obtivessem uma em que fosse possível incorporar todos os sujeitos da infância, como: Educação Infantil (RAMOS, 2006).

Os movimentos sociais foram importante impulso para a efetivação da EI, com as várias manifestações populares, a educação de crianças pequenas se edificava e ganhava espaço na educação, a luta foi constante.

Na LDB de 1961, as crianças já aparecem como sujeitos de direito, mas foi somente em 1996, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional-LDB que a mesma é apresentada como: Art.29. A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, LDB 9.394/96).

A EI como primeira etapa da educação básica é um marco na história dos sujeitos da infância. Neste cenário a criança é visualizada e pensada num viés de sujeito de direito, de histórias e de saberes, assim como é estabelecida como uma etapa importante para o desenvolvimento integral do sujeito.

Denota-se que esta conquista não se efetivou somente mediante aos interesses governamentais, mas sim, pela luta engajada por movimentos sociais, movimentos e manifestações das mães operárias, das funcionárias públicas e de todo o público que buscava uma educação voltada à infância com qualidade, as lutas e os movimentos, foram, sem sombra de dúvidas, importantíssimos para a efetivação de EI.

A partir das lutas, dos direitos a uma educação voltada para o desenvolvimento infantil, surgiram às preocupações com o ensino ofertado nas instituições, a partir deste momento, pensava-se em propostas, princípios e sugestões que potencialize a educação na infância, para tanto criaram as DCNEIs.

As DCNEIs foram pensadas com o objetivo de contribuir com os estabelecimentos de educação infantil, norteando quais fatores são significativos para a prática pedagógica da instituição, bem como, norteiam as ações que podem ser desenvolvidas, ambas relacionadas ao conhecimento que tal fase da criança necessita.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEIs (Resolução CNE/CEB nº 05/09) foram aprovadas pela necessidade de se organizar as ações pedagógicas desenvolvidas nas instituições com as crianças.

Além das instruções e propostas expostas no documento, ficou proposto ainda, que as crianças recebessem uma educação pautada nos princípios norteadores: éticos, estéticos e políticos. Estabelecidos com o objetivo de oportunizar uma educação que potencialize as diversas apreciações do saber e que forme um sujeito social com qualidade educacional.

As DCNEIs trás em seu seio também, uma proposta para que o atendimento às crianças fosse da melhor qualidade, buscando excluir de uma vez por todas a ideia de que as crianças estariam naquele ambiente para ser cuidadas, a noção de assistencialismo. Enfatiza-se que não foram somente as DCNEIs a engajar-se contra a ideia de assistencialismo, mas sim, as diversas manifestações e inquietações populares, mães, mulheres, servidores públicos e pesquisadores, ambos comprometidos com o aprendizado infantil.

A problemática da devida pesquisa emerge pautada nos princípios norteadores da EI, de modo que se busca **investigar se tais princípios são potencializados na instituição e como o são.**

A análise da questão problema fez surgir perguntas como: A escola dialoga com os princípios norteadores da EI estabelecidos nas diretrizes curriculares nacionais

para a educação infantil? Como os princípios norteadores da educação infantil (EI?) surgem e são trabalhados na instituição?

Na busca pelas respostas a estas perguntas o trabalho possui como objetivo geral: Identificar se e como as práticas e rotinas da escola “Arco-Íris do Saber” no Município de Ipixuna do Pará contemplam as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil em seus princípios éticos, estéticos e políticos.

Este trabalho de conclusão de curso (TCC) é constituído por dois (02) capítulos. O primeiro versa sobre: Educação Infantil: um breve histórico do seu processo evolutivo até os dias atuais no Brasil, seguido pelo adentro que discuti: A Educação Infantil e suas legislações no cenário Brasileiro; corroborando com a apresentação das: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; finalizando o capítulo com uma discussão aprofundada em relação a: Os princípios norteadores da Educação Infantil: éticos, estéticos e políticos e as pesquisas já realizadas na educação infantil, os estudos empíricos da pesquisa.

O segundo versa sobre a realização da pesquisa, seus caminhos percorridos, a abordagem da pesquisa, a apresentação das educadoras entrevistadas. Os apontamentos de como foi a pesquisa num viés da coleta de informações circunstanciais com as profissionais da instituição, coletas essas que perpassaram por uma entrevista dialogada em questões semiestruturadas que enfatizavam as principais discussões sob o viés dos princípios norteadores, bem como a apropriação das DCNEIs pelo olhar das educadoras. Olhar esse que discursava sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas diariamente com as crianças.

E para o encerramento do estudo, focaremos possíveis conclusões de como está sendo oportunizada a apreciação dos conhecimentos advindos dos princípios norteadores da educação infantil e quais as principais barreiras enfrentadas pelas educadoras.

## **I – EDUCAÇÃO INFANTIL: UM BREVE HISTÓRICO DO SEU PROCESSO EVOLUTIVO ATÉ OS DIAS ATUAIS NO BRASIL**

---

A Educação Infantil possui uma longa história, história essa que emerge em séculos passados. Foi durante o século XVI que surgiu o pensamento pedagógico moderno e com ele as primeiras preocupações com a criança. Este pensamento trouxe em seu seio uma concepção de infância que almejava da educação e de seus educadores, inovadas reflexões sobre a infância, seus direitos e especificidades (ARIÈS, 1981, p. 65).

Um dos pontos pertinentes à história da Educação Infantil perpassa pela própria compreensão da criança, da infância. Desde a idade média a criança foi vista tão somente como um adulto pequeno, em miniatura, que quando crescesse, e de fato fosse adulto, se tornaria “alguém” visto pela sociedade, ou ainda, quando chegasse a uma idade em que conseguisse ajudar em casa.

Muitas foram às transformações referentes à concepção de criança e sua infância, muitos foram os estudos no decorrer dos tempos até que a criança fosse vista enquanto sujeito de direitos, sujeito de infância e um sujeito que precisa viver a infância.

Ariès (1981, p. 65) explicita que:

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

O autor destaca o início do surgimento do conceito de infância. Iniciado no final do século XVII, em que sua descoberta se consolida no final do século XVIII. Em seus escritos, Ariès (1981), enfatiza o interesse pela compreensão do repertório da educação infantil e suas prerrogativas impulsionaram estudos, pesquisas, para atribuir compreensões com a educação de crianças até sete anos.

Seus estudos também puderam contribuir com as pesquisas acerca da psicologia infantil. Seus ideais e esforços perpassavam pela compreensão da formação infantil bem como, em como contribuir pedagogicamente com o desenvolvimento desse sujeito humano.

A partir destas primeiras descobertas sobre a infância, enfatiza-se que:

Após a década de 1870, o desenvolvimento científico e tecnológico consolida as tendências de valorização da infância que vinham sendo desenvolvidas no período anterior, privilegiando as instituições como a escola primária, o jardim de infância, a creche, os internatos reorganizados, os ambulatórios e as consultas às gestantes e lactantes, as Gotas de Leite (KUHLMANN, 2010, p. 27).

A descoberta da infância é levada a uma expansão após a década de 1870, em que os estudos sobre a infância juntamente com o desenvolvimento tecnológico e científico contribuem para que as concepções de infância se consolidassem. Observa-se ainda a preocupação em se oferecer o acesso em instituições como o jardim de infância, escola primária, creches. A educação que neste momento volta seu olhar para a infância, para a educação de crianças.

Com o avanço científico, tecnológico, e com os preceitos da vida religiosa da época, o movimento de descoberta da infância tem início em países da Europa como França, Inglaterra, e outros, de modo que, foram nesses países que houve a construção das primeiras escolas para atender ao público infantil, enfatizando a escrita e a formação para a vida cristã. (RAMOS, 2006, p. 17).

A infância juntamente com a importância em se compreender o processo formativo infantil, fez com que surgissem indagações e vários estudos sobre o assunto, a fim de compreender não somente os papéis da criança. Surgem teóricos que buscam responder as perguntas pertinentes ao público infantil, deste modo:

Autores como Comênio, Rousseau, Pestalozzi, Decroly, Froebel e Montessori, entre outros, estabeleceram as bases para um sistema de ensino mais centrado na criança. Muitos deles achavam-se comprometidos com questões sociais relativas a crianças que vivenciam situações sociais críticas [...]. Embora com ênfases diferentes entre si, as propostas de ensino desses autores reconheciam que as crianças tinham necessidades próprias e características diversas das dos adultos [...] (OLIVEIRA, 2002, p. 63).

A partir das lutas, manifestos impulsionados por mulheres, mães, operárias, servidoras e dos estudos levantados por autores pioneiros na educação da criança pequena, a consolidação da infância se faz mediante a importância que envolve o processo formativo de uma criança, daquele sujeito que é capaz de pensar, agir, e solucionar situações por si mesmo.

Aos poucos o público infantil com idade até 07 anos passa a ter a preocupação pedagógica e aos poucos vai sendo disponibilizada para todos. Em meio a tantas

descobertas e incertezas a EI vem ganhando significação. Faz-se necessário pontuar as concepções de alguns dos pensadores pioneiros desta educação.

Segundo Ramos (2006):

*João Amós Comênio* é considerado como o maior educador e pedagogista do século XVII e um dos maiores da história. Foi em 1657 que Comênio apresentou à sociedade europeia a sua “Didática Magna”, obra considerada como um dos mais brilhantes tratados educacionais que se tenha escrito até a atualidade (RAMOS, 2006, p. 18).

O teórico abordado pela autora é um dos maiores educadores do século XVII, em sua obra a “Didática Magna” traz concepções de ensino, em que a economia do tempo se faz como elemento indispensável para evitar a fadiga durante as aulas. Organizou sua didática ainda, considerando as fases do desenvolvimento humano, e, chama a atenção para a responsabilidade dos pais, em que:

Ao atribuir aos pais a tarefa pela educação da criança pequena, o que na época representava um grande avanço, pelo fato dos pais, até então, não terem essa responsabilidade, Comênio chamou a atenção para a importância desse período e suas repercussões na vida do ser humano (RAMOS, 2006, p. 18).

Em seus escritos o autor enfatiza a responsabilidade que a família necessita assumir frente ao processo de desenvolvimento humano na infância, de modo que chama a atenção dos pais, para que assumam a tarefa de educar seus filhos. Seus escritos foram imprescindíveis para evidenciar a importância desse período do desenvolvimento humano.

*Jean Jacques Rousseau* era considerado uma personalidade de destaque frente à educação de crianças, embora não tenha sido educador, “Foi ele que centralizou a questão da infância na educação, evidenciando a necessidade de não mais considerar a criança como um homem pequeno, mas que ela vive em um mundo próprio cabendo ao adulto compreendê-la” (RAMOS, 2006, p. 18).

Rousseau foi um dos autores que chamou a atenção para a visibilidade da infância, como uma fase da vida que se distingue das dos adultos, que possui características próprias do desenvolvimento infantil, e que mediante ao desenvolvimento cotidiano, precisa ser compreendida, respeitada e potencializada.

Outro autor de destaque para a visibilidade infantil diz respeito a “*Johann Heinrich Pestalozzi*”, considerado o educador da humanidade. Influenciado por

Rousseau, preocupou-se com a formação do homem natural, contrariamente ao seu antecessor, buscou unir esse homem à sua realidade histórica”, os pressupostos do autor além de instigar o sujeito a compreender seu contexto histórico, também enfatizava que a aprendizagem se fizesse mediante a forma natural e intuitiva (RAMOS 2006, p. 19).

Seus escritos evidenciavam a importância de se psicologizar a infância e suas necessidades frente ao processo de desenvolvimento da criança, o mesmo tinha a intuição como um parâmetro básico para a aquisição do conhecimento, e para ele, a educação se apresentava como a “*arte de conduzir as crianças de intuições superficiais e fragmentárias a intuições sempre mais claras e distintas*” (Idem).

O processo de aquisição do saber defendida pelo autor retrata a intuição como fundamento da aprendizagem, de modo que a cada intuição, a criança fosse instigada a buscar novos saberes e conseqüentemente encontrar o conhecimento por meios naturais.

Para embasar a discussão acerca do surgimento da infância, faz-se necessário apresentar os feitos de:

*Freidrich Froebel*, educador protestante alemão que desenvolveu suas teorias arraigadas em pressupostos idealistas inspiradas no amor à criança e à natureza. Foi notadamente reconhecido pela criação do “Kindergartens” (jardins de infância), nos quais destacava ser importante cultivar as almas infantis e para isso o fundamental era a atividade infantil (RAMOS, 2006, p. 19).

Froebel concentrou seus estudos inspirados no amor às crianças e o amor pela natureza. Em 1837, na cidade de Blankenburg na Alemanha criou o primeiro “kindergartens”, popularmente conhecido como jardim de infância, desde então todos os estabelecimentos construídos para atendimento a infância e ao ensino infantil, receberam essa denominação, impulsionando assim a disseminação de instituições voltadas para a infância e para a aprendizagem das crianças.

Tais autores, entre tantos outros, foram essenciais para o processo de surgimento de discussão e estudos sobre infância em consonância com a compreensão da educação infantil, no viés da formação humana durante a infância. Assim, foi-se evidenciado por vários autores o quanto é essencial e significativa uma educação voltada para o desenvolvimento humano na infância.

Cada estudo, cada teoria, contribuiu significativamente para que a criança fosse vista como um sujeito dotado de saberes e direitos, direitos estes alcançados por meio de lutas, manifestos e estudos. Várias foram às transformações até que se alcançasse

uma educação infantil tal quais se têm legalmente nos dias atuais pelos marcos legais. Entretanto a EI encontra limitações para sua efetivação no nosso país.

Outro ponto importante na história da educação da criança pequena diz respeito à educação que recebiam em suas casas, a educação do lar. A educação dos filhos, por muito tempo era tida como responsabilidade da mãe, bem como, era a mãe, a mulher, quem deveria cuidar do lar, dos filhos e do marido.

Os avanços econômicos, políticos e sociais a partir da segunda metade do século XIX, contribuíram significativamente para que as mulheres fossem assumindo outras responsabilidades, para que elas fossem assumindo outros espaços. As mulheres passaram a trabalhar, a estudar e a buscar ter tanto direito quanto um homem.

A inserção da mulher ao mercado de trabalho, a mulher assalariada, fertiliza ainda mais o surgimento de estabelecimentos que estivessem aptos a estarem com as crianças.

As mulheres europeias, em especial as francesas, que já enfrentavam há mais tempo este dilema, passaram a contar desde 1844 com um tipo de instituição onde a mãe operária, mediante um pequeno pagamento, garantia o abrigo e os cuidados de seus filhos de 0 a 3 anos num local higiênico e saudável: *la creche* (RAMOS, 2006, p. 23).

Com a industrialização e a necessidade de mão de obra, as mulheres passaram a estar em outros locais que não somente no lar, o surgimento das creches em 1844 vem ao encontro à demanda dessas crianças, filhas de mulheres trabalhadoras, para atender não somente com cuidado, mas, atender educacionalmente.

No cenário brasileiro, o surgimento das creches estava arraigado de concepções em que as creches estariam voltadas as crianças órfãs e que o atendimento nessas instituições se assemelhava aos serviços prestados em orfanatos e asilos. O atendimento de crianças nesse período era tido como insignificante e, por vezes, as crianças eram submetidas às piores condições possíveis, como enfatiza Kishimoto (1986) em seu trabalho, por meio de um relato do inspetor, em que:

O estabelecimento que visitei é uma espécie de creche, onde os operários depositavam seus filhos, enquanto permaneciam nas fábricas. No fim do dia, a proprietária do asilo recebe 100 ou 200 réis de cada pai pelos filhos albergados... a péssima instalação da creche, a promiscuidade anti-higiênica de 30 crianças, quase todas com menos de 5 anos, as fisionomias esqueléticas daqueles pequenos mal alimentados, a atitude insensível do vigilante, tudo isso provocou em meu espírito algumas considerações sobre os benefícios que

produziria a instalação de Creches nas vizinhanças das fábricas (KISHIMOTO, 1986, p. 39).

Este relato deixa claro que a EI na época, ainda era muito confusa, de modo que se confundia com os serviços de asilos e orfanatos, é nítido ainda que a falta de fiscalização fosse um fator prejudicial para a expansão do atendimento ideal em creches.

Foi fundada em 13 de novembro de 1899 a primeira creche relacionada com o setor fabril, no Rio de Janeiro (creche da companhia de fiação e tecidos corcovado), a devida creche disponibilizava leitos e atendia cerca de quarenta crianças, também em São Paulo surgiu a primeira creche vinculada as fábricas, foi em 1925, assim como em outros pontos do país (KUHLMANN, 1991).

Com a disseminação de estabelecimentos chamados de creches ou jardins de infância, os mesmos assumiram por muito tempo um caráter apenas assistencialista, em que as crianças estavam ali para serem cuidadas enquanto seus pais trabalhassem, além disso, os investimentos governamentais eram escassos e o atendimento as crianças era precário, sem mencionar a falta de legislações e formação profissional. As creches sem dúvidas foram sendo implantadas sem fim educacional e sem preocupação com a formação do sujeito na infância.

A busca por uma educação para as crianças era um dos anseios das mães, “no Brasil, a expansão da creche ocorreu a partir da segunda metade da década de 70, diretamente vinculada aos movimentos de mulheres” (RAMOS, 2006, p. 25), que reivindicavam creches para seus filhos. Esse anseio não era somente das mães trabalhadoras, como também das mães de classe média, professoras e funcionárias públicas (idem).

A década de 70 foi um marco no que tange a preocupação com o que é oferecido na creche, iniciou-se a discussão sobre o papel da educação pré-escolar não somente pelos governantes, como também pela população. O rompimento do antigo modelo de creche começou a emergir com as primeiras creches particulares no Rio de Janeiro em 1969, que neste período já focaliza no desenvolvimento infantil e privilegia a criatividade e a liberdade de expressão da criança.

Os movimentos sociais e feministas foram imprescindíveis para o surgimento de legislações que assegurassem creches para crianças de 0 a 6 anos de idade, isto foi possível a partir da promulgação da carta constitucional de 1988 em que reconhecia como direito das crianças o acesso a creches e pré-escolas.

Estes estabelecimentos já não tinham caráter assistencialista, mas sim, caráter educativo instituído legalmente, desde então, com o surgimento e a preocupação com o papel da criança e as suas capacidades. A EI começou a ser vista como um meio de inserir esse sujeito ao mundo social (BUJES, 2001.p. 15).

Para a desmistificação de assistencialismo em que os estabelecimentos de atendimento a criança até seis anos possuíam, além das manifestações das mulheres, foram pensadas propostas legais que garantissem de fato o acesso, a permanência e a liberdade de expressão das crianças, bem como, foram pensadas propostas que nortegassem a prática pedagógica e a formação profissional para o atendimento dessas crianças.

Denota-se que tais direitos foram alcançados por meio das manifestações populares, movimentos comprometidos com o saber na infância. Muitas foram as lutas para que tais direitos fossem propostos na legislações, no entanto, não se pode afirmar que todos os direitos são de fato assegurados para todos na infância. É necessário discorrer sobre as legislações pertinentes ao ensino infantil e suas pertinências.

## **1.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS LEGISLAÇÕES NO CENÁRIO BRASILEIRO**

As legislações para a EI no Brasil são recentes, por muito tempo a educação das crianças era responsabilidade das mães, no lar, mas com o avançar de pesquisas, movimentos sociais e descobertas, estudos contribuíram para que os interesses em relação ao público infantil crescessem, e a cada novo avanço, novas ideias e concepções que surgiam, o espaço para a discussão dos direitos da criança emergia na mesma intensidade.

Dentre todos os avanços nessa área, surgiram às primeiras legislações que garantiam a educação a crianças menores de 07 anos. A primeira legislação diz respeito à primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Nela, havia escritos importantes, em que:

A educação pré-escolar era tratada em dois artigos, os de número 23 e 24, que fixaram sua finalidade: a de destinar aos menores de até sete anos; e o local a ser ministrada: em escolas maternais e jardins de infância, também estimulava as empresas que tivessem a seu serviço mães de menores a organizar e manter instituições de educação primária (SANTOS, 2003, p. 57).

A LDB de 1961 disponibilizava em seus dois artigos, que tratando da EI, estabeleciam que às crianças de até 07 anos deveriam ser garantidos um local (maternais e jardins de infância) para serem ministradas aulas ao público infantil. Nota-se uma preocupação para que se disponibilizasse um lugar adequado e uma educação voltada especificamente para a criança.

Além de estabelecer esses itens, os artigos também estimulavam e incentivavam o setor fabril, para que as empresas que possuíssem mães de crianças com até sete anos pudessem contribuir, organizar e manter instituições de ensino infantil.

A LDB de 1961 foi um marco na história da educação infantil, pois assegurava o ensino às crianças, mas, é somente na promulgação da constituição federal de 1988 que as crianças legalmente são tratadas como sujeito de direitos, em seu artigo 277, com o seguinte texto:

[...] 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 a convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, violência e opressão. (BRASIL, 1988).

Neste sentido, observa-se que a criança e o adolescente passam a serem vistos como sujeitos que precisam ter seus direitos assegurados, propiciando o direito a vida, a alimentação, saúde, educação e etc. Deixando claro que, é um dever da família, da sociedade e do estado, garantir todos os direitos elencados aos sujeitos da infância e da adolescência, assegurando como direito a educação infantil em creches e/ou pré-escolas.

Passa a ser direito de todas as crianças e não somente aquela em que a mãe precise trabalhar ou que seja de uma classe social superior, a educação infantil nesse aspecto é assegurada a todas as crianças.

Nos anos seguintes surgiram várias outras legislações para a educação infantil. Nos anos de 1990 o Estatuto da criança e do Adolescente-ECA, surge para explicitar cada um dos direitos da criança e do adolescente, bem como os princípios que devem nortear as políticas do atendimento a tais sujeitos.

Deste modo, o ECA surge para esclarecer ainda mais, os direitos da criança e do adolescente, assim como, elencam os princípios pelos quais se devem nortear as políticas de atendimento aos sujeitos da infância e da adolescência e, também, servindo como um auxílio para a construção de uma educação voltada ao público infantil.

É neste período que a educação infantil passa a ser concebida como um espaço em que se precisam planejar as ações a serem desenvolvidas com as crianças. Nesse momento a EI aparece não somente como um ambiente assistencialista, mas sim, como um ambiente educador fundamentado em ações pedagogicamente pensadas para potencializar aprendizagem infantil.

A EI então, passou a ser reconhecida como sendo a primeira etapa da educação básica desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases-LDB, Lei nº 9.394/96, considerando que em seu:

Art.29. A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos[2] de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, LDB 9.394/96).

A LDB de 1996 é clara quando determina a EI como a primeira etapa da educação básica, nota-se assim que a mesma ganha espaço enquanto etapa significativa para a formação do sujeito de maneira integral até os (06) seis anos de idade, e deixa claro ainda que a mesma faça uma complementação à ação da família e da comunidade, demonstrando que essa etapa do desenvolvimento humano, a aprendizagem infantil, é responsabilidade de todos que cercam o sujeito.

As legislações aqui descritas são essenciais para que evidencie o processo histórico da construção dos direitos da criança e a importância da educação infantil.

É preciso evidenciar que:

Durante muitos séculos a infância não foi sujeito de direitos, ela era simplesmente algo à margem da família, considerada como um vir a ser [...] Hoje a criança, pelo seu momento social, já é considerada como alguém que tem sua própria identidade, seus direitos (ARROYO, 1994, p. 89).

Durante muitos anos esse sujeito foi deixado unicamente à margem da família, considerado algo que poderia vir se tornar e não alguém que já fosse. Nos dias atuais, graças aos avanços nas pesquisas, aos movimentos sociais, nas legislações, a criança é considerada como sujeito histórico e social.

Foi promulgado em 1998 o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil-RECNEI, o aspecto de um ser histórico e social é evidenciado no documento como um prisma para se pensar em uma educação que potencialize o desenvolvimento integral do sujeito na infância, enfatizando que: “A educação é elemento constitutivo da

pessoa, e, portanto, deve estar presente desde o momento em que ela nasce, como meio e condição de formação, desenvolvimento, integração social e realização pessoal” (PNE, 2000, p.36).

O RECNEI enfatiza a educação como componente indispensável para a formação humana, devendo esta, estar presente na vida de um sujeito a partir dos seus primeiros momentos de vida, para que por meio desta, o sujeito possa usufruir as possibilidades que a mesma propicia, bem como o seu desenvolvimento integral.

A legislação que vamos evidenciar são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil-DCNEIs que dentro de seus escritos enfatiza o desenvolvimento integral da criança como nas demais legislações. Para estudo da mesma, pensamos em um espaço para esmiuçar cada objetivo, meta e propostas.

## **1.2 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

A conquista de espaço da educação infantil frente à concepção de que a criança é um sujeito, impôs que políticas fossem pensadas de modo que contribuíssem com o desenvolvimento infantil. A EI ganhou destaque nas legislações, a LDB (Lei nº 9.394/96) determinou a educação infantil como primeira etapa da educação básica, mas para atender as demandas legais, as instituições de ensino infantil (creches e pré-escolas) necessitavam de conhecimentos que norteassem sua prática pedagógica.

As DCNEIs nascem com o objetivo de contribuir com os estabelecimentos de ensino infantil, de maneira que norteiam quais fatores são significativos para a prática cotidiana da instituição, bem como, norteia as ações que podem ser desenvolvidas e que seu desenvolvimento na instituição tenha uma intencionalidade pedagógica, ou seja, relacionadas com o conhecimento.

Segundo Oliveira e Silva (2010) as primeiras DCNEIs foram publicadas em 1999 pela resolução CNE/CEB nº01/99 e com o avançar das discussões, pesquisas, mobilizações e incertezas acerca da idade de ingresso no ensino fundamental, o MEC pensando em melhorar as problemáticas desta etapa da educação, realizou um processo de revisão das diretrizes curriculares de todos os níveis de ensino. Dez anos após a publicação desta diretriz, a partir das revisões estabelecidas, em 2009 o Conselho Nacional de Educação-CNE aprova as novas DCNEIs.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEIs (Resolução CNE/CEB nº 05/09) foram discutidas e aprovadas pela/com a necessidade

de organizar as ações pedagógicas desenvolvidas nas instituições de educação infantil, buscando com as estruturações das práticas educativas juntamente com a valorização dos professores, a qualidade educacional no atendimento das crianças de melhor qualidade, excluindo de uma vez por todas a ideia de assistencialismo.

Aos professores atuantes com as crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade, profissionais das creches e pré-escolas:

Estes são desafiados a construir propostas pedagógicas que, no cotidiano de creches e pré-escolas, permitam a escuta e a participação das crianças, acolham a forma delas significarem o mundo e a si mesmas, e promovam diversificadas situações em que elas são cuidadas e educadas (OLIVEIRA; SILVA, 2010, p. 01).

As DCNEIs trazem metas a serem alcançada, uma delas trata da valorização dos profissionais que trabalham com as crianças. Eles estarão com as crianças em todos os momentos, e, precisam pensar em práticas pedagógicas que possibilitem a interação das crianças, para que por meio da participação e da escuta, signifiquem o mundo e por meio de diversas situações promovidas pedagogicamente sejam educadas/cuidadas de maneira que a aprendizagem se construa.

Os primeiros itens das DCNEIs tratam de apresentar creches e pré-escolas enquanto direito social promulgado desde a constituição federal em 1988, é dever do estado o provimento dos mesmos, destaca que tais conquistas resultaram dos movimentos sociais, movimentos das mulheres, trabalhadores, profissionais da educação, ambos buscando a redemocratização do país.

Desde a CF de 88, a EI vive em constante processo de revisão das concepções de infância, ensino, de trabalho pedagógico e de estrutura para os espaços coletivos na instituição, as DCNEIs apontam prioridades como:

[...] seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como assegurar práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que prevejam formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (BRASIL, 2010, p. 07).

O Brasil com as DCNEIs amplia a garantia dos direitos das crianças, de modo que a EI passa de assistencialismo a instituições educativas que se comprometem com a educação das crianças, de modo que se preocupam com os espaços para que haja a

interação social entre as mesmas, com a seleção de práticas pedagógicas que oportunizem a aprendizagem dos sujeitos e seu desenvolvimento integral.

Outra preocupação perpassa pela orientação do trabalho pedagógico voltado as creches com as crianças de 0 a 3 anos e como garantir práticas a serem desenvolvidas com as crianças entre 4 a 5 anos de maneira que possibilite a continuidade do processo de ensino aprendizagem, sem antecipar os conteúdos do ensino fundamental, tais prerrogativas demonstram o compromisso traçado com a educação das crianças.

As DCNEIs apontam que foi afixada como normativas para a EI pela resolução de nº5 datada de 17 de dezembro de 2009, pontuando como objetivos: estabelecer as DCNEIs a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na educação infantil, enfatizando que as DCNEIs estão articuladas com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e que reúnem princípios, fundamentos e procedimentos elencados pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

Tal documento busca orientar as políticas públicas, a elaboração, o planejamento, execução e avaliação das propostas pedagógicas e curriculares da EI, e além das diretrizes exigidas nesta normativa, devem ser observadas as legislações municipais e estaduais e as normativas do sistema de ensino (BRASIL, 2010, p. 11).

Para efeitos de esclarecimentos, as diretrizes trazem ainda as definições de Educação Infantil, criança e currículo, destacando como EI:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção (BRASIL, 2010, p. 12).

As DCNEIs denominam EI como primeira etapa da educação básica, que atendam crianças até cinco anos de idade oferecidos em creches e pré-escolas, podendo ser oferecidos em estabelecimentos públicos ou privados, mas que acima de tudo se caracterize como ambiente educativo, que potencialize o desenvolvimento integral do sujeito na infância.

A educação sem planejamento não se faz sozinha e, portanto as DCNEIs dispõem que órgãos competentes supervisionem a prática educativa em virtude de um controle para a sociedade. Um dos principais avanços é apontado na mesma, de maneira

que adverte ser do estado a responsabilidade em garantir uma oferta pública, gratuita e de qualidade na educação infantil.

É importante determinar as definições de que se tratam os sujeitos da EI, bem como enfatizar que a mesma é dever do estado ofertar para as crianças gratuitamente e com qualidade. As DCNEIs enfatizam a EI como a primeira etapa da educação básica, a serem oferecidas em creches e pré-escolas, sendo caracterizados como espaço de construção de conhecimentos, espaços educativos, oferecidos a crianças de 0 a 5 anos de idade em períodos diurnos podendo ser integral ou parcial, de acordo com seus respectivos sistemas de ensino.

As denominações concernentes ao espaço físico são de suma valia para o desenvolvimento infantil. No documento das DCNEIs a criança, personagem marcante do nosso texto, é definida como:

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

As diretrizes nos apontam que a criança do nosso presente é um sujeito, sujeito histórico, de direitos que por meio das relações e interações constrói sua identidade e pratica diversas atividades diárias que viabilizam seu desenvolvimento cognitivo, social e, conseqüentemente, integral.

As crianças nesse contexto possuem e assumem direitos que anteriormente não possuíam e que agora graças aos diversos avanços da nossa sociedade puderam dispor de instituições educativas merecidamente voltadas ao público infantil, dotada de respeito e de oportunidades que valorizem o desenvolvimento integral do sujeito.

Quanto ao currículo da EI, as DCNEIs apontam como:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2010, p. 12).

Ao que tange o currículo na EI, é importante e belo salientar que a construção de conhecimento das crianças precisa estar articulada com os seus próprios saberes (engana-se quem acredita que os mesmos não os tenham), com seus conhecimentos de mundo e de vivências que se interligam com os conhecimentos da cultura, da arte, do

conhecimento ambiental, científico e tecnológico, ambos em virtude do desenvolvimento integral do sujeito na/da infância até os seus cinco anos de idade.

Passadas as definições de EI, criança e currículo, as DCNEIs enfatizam que o Projeto Político Pedagógico-PPP é um plano orientador das ações nas instituições de ensino e que este define metas para potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos sujeitos da infância. Tal documento precisa ser elaborado coletivamente com os gestores, professores, comunidade escolar, e todos os sujeitos do ambiente educativo (BRASIL, 2010, p. 13).

Após as definições, as DCNEIs trazem ainda as determinações pertinentes a matrícula nas instituições de educação infantil, em que é obrigatória a matrícula das crianças, que até 31 de março do ano que for realizada a matrícula, completem 04 ou 05 anos de idade. As instituições de EI deverão ofertar ensino de qualidade o mais próximo possível das residências das crianças e a frequência não é um pré-requisito de matrícula para o EF (BRASIL, 2010, p. 15).

Para o egresso no EF, é matriculada as crianças que completem 06 anos antes da data 31 de março, ou seja, a criança que não completar 06 anos até o dia 31 de março no ano da matrícula, deverá ser matriculada na EI.

Quanto às práticas pedagógicas para a EI devem-se respeitar três princípios fundamentais, os princípios:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2010, p. 16).

A EI segundo as DCNEIs, precisa respeitar os princípios éticos, políticos e estéticos como pressupostos da aprendizagem integral do sujeito, não somente educacionalmente como também a formação social, pois as práticas desenvolvidas necessitam potencializar as aprendizagens de modo que possibilite a construção da autonomia, da responsabilidade, solidariedade e respeito ao meio ambiente e as pessoas, suas identidades e singularidades.

Necessitam ainda, de ações que potencialize a compreensão dos direitos, a criticidade e o respeito à ordem democrática. Precisam de práticas que possibilite o

desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade, ludicidade e liberdade de expressão de diferentes manifestações.

Os princípios norteadores da EI são tão importantes que reservamos um espaço para discutir cada item pertinente aos mesmos, a fim de propiciar maior compreensão acerca dos quais norteiam a aprendizagem infantil.

As diretrizes apresentam ainda, itens necessários para a garantia da aprendizagem e para a execução da função sociopolítica. As instituições precisam que suas propostas pedagógicas atuem:

Oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais; Assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias; Possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto à ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas; Promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância; Construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa (BRASIL, 2010, p. 17).

As instituições de EI necessitam que suas propostas pedagógicas contemplem os sujeitos de modo que a aprendizagem perpassa pela garantia de seus direitos civis, humanos e sociais, possibilitando momentos de compartilhamento e situações que favoreçam a construção da responsabilidade, favoreça ainda a interação entre crianças e entre adultos e crianças, promovendo igualdade de oportunidades educacionais, construindo novas formas de sociabilidade, de maneira que evidencie a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta, entre outros.

As propostas pedagógicas das instituições de EI devem ter como objetivo principal a garantia de acesso das crianças aos processos de apropriação, renovação e articulação dos conhecimentos, das aprendizagens de diferentes linguagens, bem como o direito a proteção, a saúde, a liberdade, a confiança, ao respeito, a dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2010, p. 18).

Quanto à organização do espaço, do tempo e dos materiais, as DCNEIs apontam que para a concretude dos seus objetivos, as instituições de EI precisam de propostas pedagógicas que oportunizem condições ao trabalho coletivo e a organização dos materiais, espaços e tempo que assegurem:

A educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo; A indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança; A participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização; O estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade; O reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades; Os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição; A acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; A apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América (BRASIL, 2010, p. 20).

As organizações das instituições de ensino infantil são essenciais, pois por meio desta, a educação das crianças faz-se possível, as escolas precisam oferecer a educação em sua integralidade de maneira que entendam o processo educativo como indissociável do cuidado com a criança.

As instituições precisam entender e desenvolver os eixos das expressões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural, bem como valorizar o diálogo com as famílias de maneira que a cada dia se estabeleça uma relação confiável com os profissionais da educação e os sujeitos da comunidade escolar, buscando, da melhor maneira possível, estabelecer-se uma gestão democrática.

Os espaços das instituições de EI necessitam disponibilizar-se para que as crianças possam usufruir de seus direitos. O espaço é imprescindível para que as crianças possam interagir entre si, bem como é importante que os espaços sejam acessíveis para todos os sujeitos, e que o reconhecimento das especificidades etárias seja de acordo com a subjetividade de cada indivíduo e a valorização das contribuições históricas por todos os povos.

As propostas pedagógicas para a EI precisam respeitar a diversidade presente entre os sujeitos, os povos indígenas, as crianças do campo e para tanto as DCNEIs apresentam itens importantes que asseguram a aprendizagem de todos os sujeitos atendidos pelas instituições de ensino infantil.

Quanto às práticas pedagógicas, as instituições necessitam respeitar os eixos que norteiam as aprendizagens pautadas nas interações sociais e brincadeiras vivenciadas cotidianamente pelos sujeitos da infância.

Para a garantia das vivências, as instituições de ensino infantil precisam desenvolver estratégias que promovam o conhecimento de si e do mundo, que favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e a progressiva apropriação por elas de vários gêneros e formas de expressão, e que possibilitem experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita das crianças, assim como o convívio com os mais variados gêneros textuais (BRASIL, 2010, p. 25-27).

As demandas educacionais são diversas e os aspectos quantitativos, as percepções de medidas, formas e noções espaciais e temporais, necessitam ser potencializadas por práticas que ampliem a confiança e a participação dos sujeitos nas diversas atividades individuais e coletivas, que as situações de aprendizagem favoreçam a elaboração da autonomia, cuidado pessoal, saúde, e auto-organização.

É importante que as experiências destaquem as situações em que a ética e a estética entre os grupos, estão frequentes, para que entre as relações, o diálogo entre os sujeitos possa ser possível e o conhecimento se expanda, entre tantos outros aspectos pertinentes a formação e desenvolvimento humano durante a infância (Idem).

Em relação à avaliação, as instituições precisam criar procedimentos que possibilitem o acompanhamento pedagógico de maneira que o desenvolvimento infantil seja nítido mediante as anotações diárias, para as avaliações, é necessário que se garantam:

A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano; Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.); A continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental); Documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil; A não retenção das crianças na Educação Infantil (BRASIL, 2010, p.29).

A avaliação dos sujeitos na infância não se apresenta por meio de médias/notas para determinar o nível de aprendizagem da criança, mas sim, um processo.

A avaliação na EI é um processo de observações diárias, em que durante as brincadeiras, as atividades, as interações, os professores possam se valer de diversos equipamentos possíveis de registros como: relatórios, fotografias, desenhos, álbuns, entre outros, bem como prover de instrumentos/documentos que possam ser disponibilizados para o acompanhamento familiar frente ao desenvolvimento infantil.

A transição de mudança na EI para o EF é pautada de maneira que:

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

O processo de aprendizagem é norteado pela continuidade do desenvolvimento infantil de maneira que no EF a proposta pedagógica possa garantir o progressivo desenvolvimento infantil, sendo respeitadas as idades e especificidades de cada sujeito, dado a faixa etária, as diretrizes destacam ainda que não se podem antecipar os conteúdos trabalhados na EF durante a EI.

Ressalta-se que em virtude das problemáticas pertinentes a EI, alguns aspectos, propostas e orientações ainda não são realizadas na sua completude, e para tanto cabe ao Ministério Público pensar/elaborar meios para a implementação das DCNEIs nas instituições da infância.

Para uma compreensão mais ampla acerca dos princípios norteadores da EI, discutiremos a seguir como de fato se constituem os princípios éticos, estéticos e políticos.

### **1.3 OS PRINCÍPIOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ÉTICOS, POLÍTICOS E ESTÉTICOS.**

A EI passou por diversas (re) significações no decorrer dos anos, e a cada avanço, agregavam-lhe novos sentidos, rumos e direitos aos sujeitos da infância. As manifestações populares e as diversas legislações foram imprescindíveis para o avanço significativo dos direitos da criança. No que se remete a educação na infância, as Diretrizes Curriculares foram bem precisas.

As inúmeras propostas de ações, projetos e práticas defendidas pelas DCNEIs buscam uma educação de qualidade para as crianças. Dentro das variadas propostas das diretrizes estão os princípios norteadores para a EI, pontuando cada princípio:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2010. p. 16).

Os princípios na EI surgem com o objetivo de nortear as práticas educativas que serão desenvolvidas com as crianças. Tais práticas necessitam estar atreladas aos princípios éticos, políticos e estéticos no que diz respeito a sua autonomia, sua responsabilidade, a solidariedade, ao respeito ao bem comum, a cidadania, sensibilidade, criatividade, ludicidade, etc. Observando estes princípios, nota-se o compromisso estabelecido na busca em desenvolver a aprendizagem do educando em sua totalidade.

A importância em dinamizar as aulas na infância, pautadas nestes princípios, transmite- nos a ideia de que é por este caminho que a educação precisa trilhar e assim progredir, pautaremos mais precisamente nos princípios norteadores a seguir.

### **1.3.1 O princípio ético**

Falar sobre os princípios éticos exigem primeiramente um esclarecimento da compreensão ética aqui defendida, para que não confundamos os princípios e teorias defendidas por alguns autores.

O ser humano no decorrer de sua evolução histórica, atribuiu a si mesmo significados e conceitos. Pensemos a ética na lógica humana enquanto um ser histórico dotado de saberes, vivências e histórias da vida cotidiana. Este sujeito ao qual se refere estar em constante processo de mudança e (re) adaptação, buscando a cada dia novas práticas, inovando sempre.

Esse sujeito é dotado de saber, o saber é impulsionado e dimensionado pela ação humana. Suas ações possuem objetivos e fins específicos, pensados a cada modo a sua necessidade e por consequência, leva ao aperfeiçoamento de sua consciência “essa consciência capaz de elaborar sentidos e de sensibilizar-se a valores.” (SEVERINO, 2005, p. 147).

As ações humanas buscam mudanças, algumas mudanças são necessárias para que alcancemos o sucesso, não falaremos, pois, da prática pedagógica sem associa-la a

ação humana, a uma ação objetivada, que busca por mudanças e melhorias (DALBOSCO, 2003, p. 52)

Em seus escritos, Dalbosco (2003) enfatiza os pressupostos Aristotélicos em que:

Ao tratar da ação humana, Aristóteles teve o mérito de justificar uma distinção entre dois tipos de racionalidade, a da práxis e a da poiésis, que, segundo penso, se demonstram extremamente válidas ainda hoje para se pensar problemas filosóficos e pedagógicos. Da poiésis deriva um tipo de ação que ele denomina de “fazer” ou “produzir”; da práxis, por sua vez, uma ação denominada de “agir”, embora ambos os tipos de ação sejam orientados teleologicamente, ou seja, são ações que se deixam orientar pela relação meio-fim, Aristóteles deixa claro que não são a mesma coisa (DALBOSCO, 2003, p. 52).

O autor supracitado referencia Aristóteles e seus pensamentos na busca da compreensão da racionalidade humana, citando a práxis e a poiésis, em que se refletida para os dias atuais, ainda é bastante válida no auxílio das reflexões deste mundo.

As significações podem até soar semelhantes, mas suas intencionalidades são distintas, a poiésis é uma derivação do que se pode chamar de “fazer”, “produzir”, a práxis então é a determinante do “agir”, embora pareçam seguir o mesmo princípio, ambas são distintas.

A ação pedagógica é desenvolvida ao prisma da práxis “Por práxis, entende-se a sua prática real, atravessada pela intencionalização subjetiva, ou seja, pela reflexão epistêmica, elucidante e esclarecedora, que delineia os fins e o sentido da ação” (SEVERINO, 2005, p. 144).

Não existe nada pronto e acabado, as ações humanas existem para demonstrar isto diariamente, que somos seres históricos e que construímos diariamente histórias.

Não há uma prática que seja sem intencionalidade pedagógica, ou seja, não há uma prática pedagógica que não possua em seu interior um objetivo a ser alcançado. A ética está estreitamente relacionada à ação humana, à práxis, à prática pedagógica. Ao estarmos lecionando junto aos sujeitos educandos, estamos juntos construindo saberes, histórias, estamos juntos humanizando-nos, uns aos outros.

Na concepção de Aristóteles, a poiésis é a ação do homem em si mesma, na produção de algo, podemos relacionar esta ação à construção de uma casa, em que a obra é pensada e construída com a finalidade de que a casa sirva de moradia para alguém. Deste modo, “a ideia aqui é de que a obra deve servir para um determinado emprego da mesma” (DALBOSCO, 2003, p. 52).

Fica nítida então, a diferença entre a poiésis e a práxis, esta última que consiste na própria essência humana, atrelada intimamente da relação entre pessoas “e, portanto, em compromisso com a Ética, que almeja a liberdade na escolha dos meios para se chegar à boa ação” (LEITE; CARVALHO, 2017, p. 03).

A boa ação, no entanto, é um desejo humano, filosoficamente relacionado à *eudaimonia*, em que:

*A eudaimonia é o modo de vida mais elevado a ser almejado pelo ser humano. É o ápice do que pode ser aspirado pelas possibilidades humanas, o que significa que não há nenhum bem para além dela. Tudo o que for considerado valioso para o desenvolvimento da vida humana deve ser definido tomando-a como parâmetro. [...] O seu alcance, todavia, depende do cultivo da alma mediante a virtude, algo diretamente vinculado ao processo educativo. (CENCI, 2012, p. 48).*

Tudo aquilo que for valioso para a existência do sujeito humano, deve ser adotado como um princípio a seguir, a *eudaimonia* é, pois, a compreensão do que é essencial a vida humana, sua concretude é que depende do interesse de cada sujeito na manutenção da virtude humana.

A educação e a ética estão estreitamente ligadas a esse processo de compreensão do que lhe seja essencial ao sujeito. A educação busca auxiliar em tais discussões a fim de que seus educandos possam ser capazes de refletir sobre as problemáticas/questões que a ação do homem pode provocar.

E como nós professores, poderemos contribuir para com a formação ética dos nossos educandos? Nos escritos de Cenci (2012) vemos que:

O papel do educador é, pois orientar o educando a executar ações em consonância com determinados atos, pois o habituar-se a praticar determinadas ações virtuosas cria as condições para que, com o tempo, desapareça o sofrimento e este dê lugar ao prazer na prática de tais ações. O prazer tem um papel fundamental para a aquisição da virtude moral. Ele é um meio da ação educativa que complementa o hábito, pois o acompanha e é seu indício. Como a ação mais completa é, ao mesmo tempo, a que dá maior prazer e agrado, chega um momento em que a facilidade em realiza-la e a satisfação que ela gera ao agente fazem desaparecer todo o caráter coativo. Isso faz com que permaneça o hábito arraigado na forma de uma disposição permanente. Aristóteles acredita que isso faria com que o agir mal aparecesse ao sujeito como pouco atraente, contrário à razão e desagradável em sua realização. (CENCI, 2012, p. 61).

O professor é um ponto de referência para o educando, este precisa orientar o sujeito a tomar decisões de forma ética, precisa contribuir para que o aluno desenvolva e

pratique ações virtuosas, de maneira que aos poucos tais ações não lhe causem nenhum estranhamento, de modo que as ações virtuosas passem a ser parte da identidade do sujeito.

O prazer que tais ações despertam é significativo para que cada ser sinta no seu íntimo um bem estar, um sentimento gratificante, isso lhe ajudará a permanecer agindo eticamente. Ser ético é um ato de bravura, não é fácil habituar-se a uma vida ética, por vezes não conseguimos viver bem com a nossa consciência ética.

O prazer aqui evidenciado é o sentimento que impulsiona o sujeito desde a infância a realizar boas ações, a agir com virtude. O prazer sentido nas ações individuais e coletivas é preciso para que o mesmo se sinta feliz em poder estar contribuindo de maneira ética com seus colegas e amigos.

A amizade é uma das maneiras em que mais se evidencia a ética na infância, pois é praticando a amizade com virtude que se busca sempre ter boas ações. É estando entre sujeitos que o saber vai se constituindo e suas ações se voltam ao bem estar do outro.

A educação precisa estar atenta nas atitudes do educando, pois:

A relação indissociável entre educação e virtude tem por base o solo da práxis humana. O sujeito para ser educado tem de sê-lo mediante a virtude. Trata-se de uma educação orientada por uma racionalidade prática que tem como referência o caráter contingente da ação humana. (CENCI, 2012, p. 61).

A relação entre professor e criança, criança e criança é importantíssima na prática de ações boas e virtuosas. É na relação com o outro que as ações de bem ao próximo se evidenciam. A amizade é uma virtude linda, que cada sujeito agindo por essa virtude, cuida e age de forma que não magoe o outro, e sim para o bem estar do outro. Assim:

A amizade ajuda os jovens a evitar o erro; ajuda os mais velhos, amparando-os em suas necessidades e suprimindo as atividades que declinam com o passar dos anos; e os que estão no vigor da idade ela estimula a prática de nobres ações, pois com amigos – “dois que andam juntos” – as pessoas são mais capazes de agir e pensar (ARISTÓTELES, 2014, p. 163).

A relação estabelecida entre a amizade e a ética é estreita, de tal modo que, uma corrobora com a outra por meio das emoções sentidas pelo sujeito. A prática da amizade contribui em diversos segmentos da vida humana para a tomada de atitudes coesas que

visem sempre o bem ao próximo, pois como amigos, como companheiros que andam juntos as pessoas conseguem agir e pensar com mais virtude, com mais exatidão.

Quando os homens são amigos não necessitam de justiça, ao passo que mesmo os justos necessitam também da amizade; e considera-se que a mais autêntica forma de justiça é uma espécie de amizade. A amizade não é apenas necessária, mas também nobre, pois louvamos os homens que amam os seus amigos e considera-se que uma das coisas mais nobres é ter muitos amigos. Ademais, pensamos que a bondade e a amizade encontram-se na mesma pessoa (ARISTÓTELES, 2014, p. 164).

A ética aqui defendida é aquela que se justifica por meio da amizade, que em consonância a Aristóteles, considera a mesma como uma maneira de justiça que se sustenta na confiança, pois quando sujeitos se consideram amigos, os mesmos se respeitam, se cuidam e buscam agir com bondade e com justiça.

O alcance de ações bondosas e justas, precisa estar atrelado aos sujeitos de maneira que sua concretude seja o objetivo de ambos. Assim, pensa-se que a amizade entre pessoas semelhantes propiciam ainda mais o exercício da virtude ética.

O compartilhamento das ações bondosas é bastante presente na vida dos sujeitos que possuem diversos amigos, pois “A amizade é uma comunidade, em que os sentimentos que temos por nós mesmos, temos por um amigo. Como desejamos a nossa própria existência, desejamos a de um amigo e a consciência de sua existência se atualiza concretamente graças a essa vida em comum” (ARISTÓTELES, 1987, p. 79-80).

Desta maneira se faz nossa insistente busca por uma educação emancipadora e humanizada, existem outras maneiras de se exemplificar a ética, mas, na infância os melhores exemplos “encontrados” perpassam pela prática da amizade, pela boa ação tida com um colega de turma.

As crianças conseguem amar intensamente os sujeitos que os cercam, isto prolifera as ações bondosas, pois amam o outro e por que esse amor só possibilita que o bem seja sua principal prática.

As práticas pedagógicas necessitam estar ligadas amigavelmente para que as crianças possam sentir-se seguras dos ensinamentos e possam ter uma aprendizagem plena e integral. Neste processo é importante que a criança se sinta como personagem atuante, valorizada, para que com esse sentimento possa estar sempre valorizando também, o outro.

Sobretudo, práticas pautadas em valores que proporcionem às crianças direito de expressar seus pontos de vista, de ter voz e vez, com possibilidades de compartilhar ideias, experimentar o mundo, transformando a Instituição de Educação Infantil um espaço de comunicação, de apropriação de conhecimentos e, conseqüentemente, de humanização (LEITE; CARVALHO, 2017, p.12).

Além das relações amigáveis, as ações docentes necessitam estar abertas ao diálogo como instrumento primordial para a formação do sujeito. É somente por meio deste que a criança expressa suas ideias, fala e deixa o outro falar, experimenta o mundo cheio de infinitas descobertas. A EI necessita ser um espaço de compartilhamento de ideias, de apropriação do saber, precisa ser um espaço de humanização, de relevância ao outro, de alteridade.

### **1.3.2 O Princípio Político**

O diálogo que se pretende estabelecer acerca dos princípios políticos na EI perpassa pela compreensão de o que poderíamos potencializar na formação infantil que o impulse a viver e exercer coerentemente a cidadania.

De imediato, esclarece-se que foram várias as buscas por artigos e pesquisas voltadas a este tema e as dificuldades foram pertinentes, nas buscas de temas correlatos a este, encontramos alguns textos que nos oportunizam compreender o devido princípio na infância.

Os escritos que oportunizam a compreensão do princípio político na infância perpassam por um diálogo relacionado aos direitos da cidadania, do desenvolvimento e apreciação da criticidade e do respeito à ordem democrática, ambos elencados como pilares do princípio político pela DCNEI.

Os diversos avanços referentes à compreensão da infância humana potencializaram o desenvolvimento de práticas que possibilitem o desenvolvimento integral do educando. No entanto, em se tratando dos aspectos políticos, precisa-se melhorar, pois, por vezes, as crianças ainda são vistas tão somente como um adulto pequeno, tendo seus direitos de exercer sua cidadania velada, por ainda ser pequeno.

A criança, mesmo pequena, possui os mesmos direitos assegurados por lei que um adulto tem, a única diferença é que por ser pequena, não é vista como um sujeito de direito, como um sujeito que pode interferir e dar opiniões de o que e como realizar algo.

Pensar numa perspectiva de cidadania para a infância implicará sempre um esforço para promover a participação infantil, considerando as crianças como atores participativos nas relações sociais [...]. A cidadania ativa não significa conformismo perante a estrutura social ou o cumprimento de comportamentos cívicos, mas a possibilidade do exercício do direito de contribuir para a mudança social e para a transformação da sociedade (TOMÁS, 2011, p. 103).

A participação da criança nas diversas ações/atividades em sala de aula é importantíssima para que as crianças se assumam enquanto atores do seu próprio desenvolvimento. Não é fácil promover essa participação, mas é necessário total empenho dos educadores para que os sujeitos da infância possam exercer seus direitos e para que pela interação social estabelecida entre criança e professor, criança e criança, possam juntos, contribuir para/com a mudança da sociedade.

A participação permanece um foco central de cidadania uma vez que diz respeito não apenas ao direito em si, mas ainda à possibilidade de fazer parte de um coletivo e de ter uma oportunidade específica de ver ouvidos pontos de vista e vozes. As questões da participação são importantes uma vez que as decisões públicas são frequentemente tomadas em nome de gerações futuras, tornando óbvio que essas mesmas gerações tenham o direito a ser ouvidas e a coo decidir (TREVISAN, s/d, p. 06).

Como ser cidadão sem participar? Um dos meios mais convenientes de cidadania se dá pela prática de ouvir e de poder ser ouvido. Isto somente é possível estabelecendo relações entre sujeitos. É no coletivo que as decisões precisam ser tomadas, é ouvindo o questionamento/ideia do outro, é em permitir-se opinar que a participação se engrandece e passa a ser prática do cotidiano do indivíduo, é no diálogo que as pessoas se entendem.

A participação infantil da vida política é necessária em virtude de que se construam conhecimentos e valores que dignifiquem a si mesmo e ao outro. Por diversas vezes, as crianças se repelem, mas se repelem por ainda não compreenderem o espaço do outro na sociedade, enquanto convívio social.

A escola, enquanto espaço socializador de grande importância na vida da criança, estrutura os quotidianos infantis, bem como as suas diferentes aprendizagens, de modos formalmente estruturados. Nela, as crianças dispõem de recursos dentro e fora da sala de aula, que lhe permitem a construção de identidades individuais e coletivas, de desenvolvimento de espírito crítico, de cooperação, e de experimentação de papéis (TREVISAN, s/d, p 08).

A prática participativa precisa/pode ser vivenciada diariamente nas instituições de EI. É neste espaço dotado de diversos seguimentos de saberes que as relações se estruturam. A escola propicia (ou deveria propiciar) espaços pedagógicos em que as múltiplas funções formativas possam se desenvolver, possibilitando-lhes a construção de sua identidade tanto do próprio indivíduo, quanto a sua identidade coletiva, que oportunize a construção/desenvolvimento do senso crítico ao educando, bem como noções de cooperação e momentos de experimentação de papéis.

A participação das crianças nas escolas de EI oportuniza o desenvolvimento de práticas/atividades que possibilitam o contato com virtudes da democracia, da criticidade e ambas vivenciadas coletivamente, oportunizam a existência de noções da cidadania. É importante que a vivência no ensino infantil problematize suas ações em virtude da formação plena do educando na infância.

Quando sujeitos se encontram e se reconhecem como seres, quando reconhecem um no outro os seus direitos, deveres. Reconhecem-se enquanto sujeitos que podem e precisam falar o que pensam, ouvir o outro, que necessitam trabalhar, juntos, para a melhoria da sociedade em que vivem, que mesmo enquanto criança pode-se cuidar, participar e envolver-se do que lhe é oferecido democraticamente, e por fim aprende coletivamente a viver em cidadania.

As proezas da participação humana são incontáveis e necessitam estar ao enlace da vivência infantil, as crianças são sujeitos ativos e atuantes, suas ações podem sim, potencializar o meio que estão inseridas à medida que é acompanhada pedagogicamente. Viver a cidadania é participação, ser cidadão é participar.

### **1.3.3 O princípio estético**

A educação pela estética é por vezes questionada e hesitada por muitos, às vezes por não compreenderem o poder da arte, outras por não ter contato com qualquer atividade que enalteça a sensibilidade e ainda por acreditar não ter domínio. Estes fatores implicam diretamente em como a educação por meio do sensível, por meio da arte, ainda é pouco valorizada.

Pensa-se, no entanto, que a valorização dessa educação se faça existencial na EI, de modo que oportunize nossas crianças o acesso a várias apreciações e construções artísticas e que aguce a sensibilidade estética na infância.

Em seus escritos Porcher (1982) compreende que, a sensibilidade estética é construída e “não existe espontaneidade natural nem liberdade imediatamente criativa e que é preciso dar à criança os instrumentos necessários para a sua auto-expressão”. O que se denota na fala do autor, é que a criança não nasce dotada de um dom, mas que isto pode vir a ser construído à medida que se oportuniza o acesso aos diversos seguimentos artísticos (p. 15).

Fica claro que a sensibilidade estética pode ser trabalhada e alcançada por todos, principalmente na EI, para essa aprendizagem na infância:

Devemos entender a totalidade dos valores sensíveis do panorama da vida– sistema dos objetos naturais e artificiais, conjunto dos estímulos sensoriais, formas, cores cheiros, sabores, movimentos, ruídos, justaposição e superposição das qualidades percebidas, através das quais o espaço se acha ocupado, ritmado, modulado, diferenciado, determinado como espaço familiar para quem o habita. (PORCHER, 1982, p. 25-26)

A criança tem acesso desde o nascimento a estímulos, que oportunizam o seu desenvolvimento em diversos aspectos, é importante que entendamos os valores ao qual este sujeito está associado e tem vivenciado, se são naturais, se possuem cores, cheiros, sabores, etc. Ferraz e Fusari (1993) também discutem a estética na infância, dialogam que ela faz parte da construção do conhecimento de uma criança e que as características que a definem são relações compositivas sensíveis entre forma, cores, movimentos gestuais, tempo, espaço, luzes e sons.

Os autores evidenciam por meio de que a sensibilidade artística pode ser vivenciada/construída no sujeito da infância, mas evidenciam que a apropriação de tal conhecimento não ocorre apenas por estes fins, e que:

O estético em arte diz respeito, dentre outros aspectos, à compreensão sensível-cognitiva do objeto artístico inserido em um determinado tempo/espaço sociocultural. Todavia, a experiência estética pode ser mais ampla e não necessariamente derivada da arte, embora a arte seja uma de suas principais fontes de aplicação (Munro, Best). Ela pode dar-se inclusive frente aos fenômenos naturais e ao meio ambiente desde, que tenham sido mobilizados valores sensíveis, que por seu lado são fundamentados em valores estéticos (FERRAZ; FUSARI, 1993b, p. 52).

A vivência estética, pois, pode ser apreciada não somente por meio da arte em si mesma, como também por meio de fenômenos naturais, pode-se citar como exemplo o belo gesto de contemplação de uma paisagem natural, mas isso não significa que tais

apreciações não sejam dotadas de arte, sendo perpassado pela compreensão sensível cognitivo do sujeito.

As impressões que as crianças têm da realidade experienciada não amontoam imóveis no seu cérebro. Elas constituem processos móveis e transformadores, que possibilitam à criança agrupar os elementos que ela mesma selecionou e modificou e combiná-los pela imaginação (FERREIRA, 2001, p. 150-151).

Eis um dos principais itens de desenvolvimento da sensibilidade estética na infância, a imaginação, é por meio da imaginação que as crianças representam sua realidade, cabendo a mesma não somente agrupar o que está ao seu redor, como também a partir destes, imaginar outros espaços, outros objetos, por que tudo é possível na imaginação e por meio desta são livres para criar o que pensar. Essa liberdade é importantíssima para que aguce o repertório artístico do sujeito.

Na escola as crianças vivenciam momentos artísticos em que valorizam e trabalham a música, a dança, o teatro, as artes visuais ou audiovisuais, e é por meio destes que os alunos aprendem, em suas aulas, no ambiente educativo, “novas habilidades e saberes básicos, significativos e ampliadores de suas sensibilidades e cognições”, como apontam Ferraz e Fusari (1993, p. 19).

O desenvolvimento de apreciações estéticas dá a escola de ensino infantil um leque extenso de oportunidades, estas precisam ser potencializadas por educadores. Aos educandos cabe apreciar e fazer existir seus pensamentos e sonhos por meio da vivência estética.

#### **1.4 A EDUCAÇÃO INFANTIL, INFÂNCIA E LEGISLAÇÕES: O QUE DIZEM OS ESTUDOS EMPÍRICOS.**

Diante de todas as situações pertinentes a educação de crianças, muitas dúvidas foram frequentes, estudos foram realizados e a compreensão da criança enquanto sujeito dotado de saberes e experiências, aos poucos, foram sendo constituída, bem como um espaço próprio voltado ao ensino de crianças.

Para reflexão da infância trazemos as ideais de Andrade (2010) abordados na pesquisa intitulada: Educação Infantil: na trilha do direito. Seguindo o viés de compreensão enquanto sujeito, a criança neste cenário, passa a ser vista como um ser que precisa ir a escola para se desenvolver plenamente, para tanto, diversos tipos de instituições foram surgindo, instituições que de início, atuavam com caráter

assistencialista, com caráter social destinado a crianças órfãs, que de imediato não assumia um caráter educativo (ANDRADE *apud* OLIVEIRA, 2010, p.46).

Pensando na infância num prisma de sujeito de direitos, após diversas manifestações sociais, o governo passa a preocupar-se com o ensino que seria ofertado as crianças, de modo que, surgem as pré-escolas e o estado começa a pensar em propostas de ensino, voltando seu olhar para o desenvolvimento pleno na infância.

Kramer na análise de Andrade (2010) considera crucial a atenção às políticas para a infância, visto que a educação da criança pequena não é somente um direito social, mas direito humano.

[...] a educação da criança pequena é direito social porque significa uma das estratégias de ação (ao lado do direito à saúde e à assistência) no sentido de combater a desigualdade, e é direito humano porque representa uma contribuição, dentre outras, em contextos de violenta socialização urbana como os nossos, que se configura como essencial para que seja possível assegurar uma vida digna a todas as crianças (p. 56).

Nessa perspectiva, destaca-se o direito social na infância, em que a educação necessita corroborar com o direito a saúde e a assistência, buscando combater as desigualdades. Quanto ao direito humano, Kramer enfatiza a importância da socialização entre sujeitos, fator considerado essencial na busca por uma vida digna na infância.

Se perdermos de vista a perspectiva cultural no seu sentido mais amplo, ou seja, no sentido de que as pessoas precisam se reconhecer na cultura, que são sujeitos da história e da cultura, além de serem por eles produzidos; se não percebermos essa perspectiva e reproduzirmos as crianças, as 21 milhões de crianças de zero a seis anos, a alunos, passamos a ter uma visão de que o pedagógico é algo instrucional e visa ensinar coisas (KRAMER *apud* ANDRADE 2010. p. 63).

Os apontamentos de Kramer, dizem respeito à EI que não está voltada totalmente para a apropriação de habilidades, hábitos ou conteúdos, mas sim, está voltada para a promoção do sujeito social, que convive culturalmente, sujeitos dotados de cultura.

É em reconhecer a criança como um ator social e cultural que se “possibilita a construção de novos caminhos teóricos e metodológicos na EI, capazes de romper com a visão abstrata ou romântica da infância, descontextualizada de sua inserção social” (FILHO *apud* ANDRADE, 2010, p.14).

Oliveira ressalta a importância da relação entre sujeitos no ambiente educacional, às crianças, juntas, são capazes de explorar o local e de vivenciar experiências. Quanto à ação pedagógica, enfatiza que:

A elaboração de uma proposta pedagógica para aquelas instituições requer valorizar, nas crianças, a construção da identidade pessoal e de sociabilidade, o que envolve o aprendizado de direitos e deveres. Na educação infantil, hoje, busca-se ampliar certos requisitos necessários para adequada inserção da criança no mundo atual: sensibilidade (estética e interpessoal), solidariedade (intelectual e comportamental) e senso crítico (autonomia, pensamento divergente) (ANDRADE 2010, apud OLIVEIRA, 2005, p.49).

Toda a ação desenvolvida no ambiente educativo necessita ter um viés pedagógico. Na EI, as propostas pedagógicas precisam valorizar as crianças, sua construção de identidade, sua compreensão dos direitos e deveres, lecionando de maneira a impulsionar a formação plena da criança, potencializando ainda a sensibilidade, solidariedade e o pensamento crítico do educando.

Em outra pesquisa, agora escrita pela autora Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, discorre em seu artigo sobre O Currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? Neste documento a autora elabora um texto corrido, discutindo as DCNEIs e explicitando seus aspectos gerais, objetivos, propostas pedagógicas e a valorização da infância.

Em sua escrita o foco ao qual se deteve a pesquisa, diz respeito ao currículo na infância, e enfatiza que para efetivação de tal, é necessário que a instituição elabore um Projeto Político Pedagógico-PPP. Tal projeto precisa ser elaborado em comunidade, com a participação de todos, inclusive a dos educandos, e:

Para alcançar as metas propostas em seu projeto pedagógico, a instituição de Educação Infantil organiza seu currículo. Este, nas DCNEIs, é 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”. O currículo busca articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico da sociedade por meio de práticas planejadas e permanentemente avaliadas que estruturam o cotidiano das instituições (ANDRADE *apud* OLIVEIRA, 2010, p. 4).

A elaboração de um PPP é de suma importância para o ensino aprendizagem, pois é por meio deste que a instituição elenca as metas a serem alcançadas para atribuir maior significado ao currículo.

O currículo por sua vez, busca oportunizar experiências e saberes das crianças com o conhecimento cultural, artístico, científico, tecnológico e social, que vivenciadas no cotidiano da escola, oportuniza relações de aprendizagem entre os educandos e educadores.

Oliveira *apud* Andrade (2010) destaca a função social da criança, a criança como centro do planejamento curricular, sendo considerado um sujeito histórico e de direitos. A criança “se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere”, a rotina do cotidiano educacional é primordial para que as interações entre crianças e entre crianças e adultos, se efetivem diariamente (p.05).

No artigo das autoras Lira e Saito: Elementos essenciais na prática pedagógica na educação infantil e seus desdobramentos. O texto enfatiza aspectos pertinentes à rotina, ao espaço físico da instituição, evidenciando o brincar na infância ao trabalho com projetos na EI, tendo como objetivo também discutir a organização/elaboração do trabalho pedagógico.

No sentido de trabalho pedagógico Lira e Saito (2011) pensam na rotina do cotidiano educacional, como importantíssima para a organização de práticas pedagógicas.

O espaço necessita estar organizado para que a presença da brincadeira se efetive dia a dia, contribuindo cada vez mais com o trabalho educativo, potencializando o desenvolvimento pleno as crianças de 0 a 5 anos, “assim, defendemos que tais elementos colaboram no repensar da prática pedagógica, permitindo o professor ter condições de planejar atividades que realmente possibilitem uma aprendizagem” (p. 02).

Em relação à rotina nas instituições de EI, as autoras enfatizam que embora a sua significação seja compreendida como “caminho habitualmente trilhado, hábito de proceder sempre da mesma maneira, monotonia”, defendem que a rotina nas instituições de ensino infantil necessita ser repensada e modificada na busca de um ambiente propício à aprendizagem, que oportunize o desenvolvimento pleno do sujeito (p. 02).

A rotina pode ter um viés de aprendizagem, desde que sejam planejadas ações pedagogicamente diferenciadas para, por exemplo, a recepção e a saída das crianças na instituição, bem como os momentos da refeição, da higienização pessoal, os momentos de diversão nos diversos seguimentos da instituição (LIRA; SAITO, 2011, p. 02).

Para Serrão *apud* Lira e Saito (2011) “a rotina propicia às crianças e aos adultos envolvidos localizarem-se no tempo, no espaço e nas atividades desenvolvidas na escola. [...] a rotina oferece referência, segurança e organização sem se contrapor ao pulsar, ao movimento e ao prazer” (p.28).

A rotina neste viés é reconhecida como ação importante na prática educativa, pois oportuniza que os educandos e educadores se norteiem em relação ao tempo para realizar uma determinada ação e ainda é apontada como referência, segurança e organização para com o trabalho pedagógico.

Quanto ao espaço que precisa ser disponibilizado para as instituições de EI, Andrade nos traz as considerações do MEC (2006), apontando que as instituições de ensino infantil precisam de um lugar adequado para existir, sendo um espaço silencioso para que não interfira no desenvolvimento das aulas na instituição, necessitando possuir condições básicas de infraestrutura para o acesso do público como: coleta de lixo, água e luz, levando em consideração ainda as características do terreno. O ambiente tanto interno quanto externo, precisa favorecer a circulação das pessoas, de modo que inclua a todos (p. 03 a 04).

Lira e Saito (2011) ao tratar da importância do brincar na EI, traz as elucidações de Kishimoto, quando diz que:

A brincadeira tem papel preponderante na perspectiva de uma aprendizagem exploratória, ao favorecer a conduta divergente, a busca de alternativas não usuais, integrando o pensamento intuitivo. Brincadeiras com o auxílio do adulto, em situações estruturadas, mas que permitam a ação motivada e iniciada pelo aprendiz de qualquer idade, parecem estratégias adequadas para os que acreditam no potencial do ser humano para descobrir, relacionar e buscar soluções (KISHIMOTO,1998, p. 151).

Num viés da infância, a brincadeira se mostra como forte instrumento de ensino, pois possibilita uma aprendizagem exploratória, favorece a divergência, bem como o pensamento intuitivo. Toda brincadeira que pedagogicamente foi pensada e trabalhada com um adulto, precisa motivar a ação e iniciativa do educando.

Lira e Saito (2011) ao pontuar suas reflexões acerca da rotina, do espaço, da brincadeira e outros aspectos na infância, concluem que é necessário o reconhecimento dos sujeitos acolhidos nas instituições de EI e quais as propostas e práticas pedagógicas que norteiam a ação dos educandos nesta instituição. As mesmas atentam-nos de que é preciso refletir sobre essas questões, bem como definir qual a concepção de criança

adotada pelo educador e qual a relação que se pretende possuir com os sujeitos da infância (p. 10).

As autoras concluem ainda que a formação inicial e continuada implica diretamente nas ações que se pretendem desenvolver nas instituições, e deixa claro que as ações que precisam ser desenvolvidas nas instituições não dependem somente da mesma, mas sim da própria compreensão, por todos, de estabelecimento que busca a formação plena e social do indivíduo.

No artigo *Ética, Estética e Política na Educação pela Infância*, as autoras Pilloto e Silva (2016) buscam discutir temas importantíssimos em relação à infância, sobre a compreensão da infância que se defende e seus direitos aos atravessamentos dos princípios norteadores da EI. Suas principais prerrogativas perpassam pela compreensão do educador que está inserido no cotidiano educacional das instituições de ensino infantil.

Para discutir essas problemáticas as autoras buscam nas DCNEIs e na BNCC os pressupostos que dialoguem o tema. Além dos documentos oficiais, as autoras enfatizam as compreensões de educadores acerca dos atravessamentos éticos, estéticos e políticos na infância.

Pilloto e Silva (2016) abordam a ética por uma ciência de valores, e atentam que ser ético perpassa pela problematização dos valores/sentidos da vida, uma vida voltada ao bem, ao bem comum, bem ao outro, assim “uma educação com fins éticos, portanto, constrói conhecimento e está atenta e preocupada com a humanização, extinguindo o individualismo. É uma educação que legitima a solidariedade e o viver junto”, a educação neste sentido, legitima a ação pelo bem comum, pela solidariedade, pela humanização do sujeito (p.05).

Neste prisma, as autoras enfocam o sentido estético por meio da sensibilidade, Pilloto e Silva (2016, p. 05) discorrem da estética da sensibilidade como um viés da transformação não somente humana quanto à transformação das coisas ao seu redor.

As autoras trazem as ideias de Rios (2010) em que “a imaginação, a sensibilidade são elementos constituintes da humanidade do homem e não podem ser desconsideradas quando se fala na sua realização”. A relação do sujeito com o mundo “é sempre revestida de uma significação, de uma valorização” (RIOS, 2010, p. 30).

No caminho da compreensão dos sentidos éticos, estéticos e políticos, o norte que se aponta diz respeito à utilização da arte para a transformação de coisas, de homens

e de mundo, Pilloto e Silva (2016) abordam a ideia de Masschelein e Simons no que enfoca a prática do educador.

A função do professor poderia ser então encorajar as crianças a falar e deixar que se repitam oportunidades para partilhar o que veem? Se uma das finalidades da arte é contribuir para o refinamento da sensibilidade e a ampliação dos processos criativos e imagéticos, o professor por sua vez precisa estar contaminado por esse lugar repleto de possibilidades sensíveis. Precisa, sobretudo, estar em suspensão com a criança para que possa “tornar algo importante, ou, em outras palavras, tirá-la da produção, libertando-a e retirando-a de seu contexto normal” (p. 05).

As oportunidades dadas às crianças são de suma importância para que possam estar em contato com as diversas vias de conhecimento. De tal modo o professor necessita estar apto a proporcionar tais momentos, momentos que disponham da vivência artística pela compreensão do mundo que o cerca, e por que não dizer para a transformação deste mundo.

A compreensão estética, pois, oportuniza a percepção da realidade pelo sensível, de modo que o conhecimento não surge apenas de uma ação cognitiva, mas também pela imaginação, pela emoção, pela intuição, que por sua vez, são elementos primordiais para a formação de indivíduos críticos e criativos (PILLOTO e SILVA, 2016, p. 06).

Em relação ao educador, Pilloto e Silva (2016), defendem uma educação com profissionais afetivos, que se doem a EI por meio do afeto, dando e provocando afeto/sentimento.

Neste sentido, as autoras trazem Larossa (2002) explicitando que:

Parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar tempo e espaço (p. 24).

Este é o educador provocador de afetos, um ser cheio de sentimentos que ao relacionar-se com as crianças se permita a viver intensamente os momentos juntos, contemplando o momento e oportunizando tais ações aos educandos.

Ao concluir seu artigo as autoras Pilloto e Silva discorrem que a educação pela infância necessite compreender que “a percepção e a sensibilidade se tornam

fundamentais para que as crianças possam melhor experienciar e compreender a realidade social e cultural” (2016, p.10).

As autoras Pilloto e Silva (2016) deixam claro que muitas dúvidas são frequentes em relação a uma EI que oportunize os enlaces com a ética, a estética e a política, mas apostam que uma educação provocadora de afetos contribui significativamente para a formação plena do ser humano.

A partir da compreensão obtida nos estudos de tais pesquisas, compreende-se que a EI é nutrida como parte crucial da formação do sujeito em seus aspectos plenos. Para a realização de uma prática pedagógica que potencialize os diversos seguimentos da apropriação do saber, necessita-se que a criança seja visualizada como sujeito de direito. As práticas desenvolvidas precisam evidenciar diariamente as crianças como seres atuantes, pensantes e críticos integrados na instituição de ensino infantil.

Para a obtenção de tal maestria, notou-se que é imprescindível o diálogo entre instituição de EI com os princípios curriculares. Não se pode desenvolver uma prática pedagógica sem um alicerce teórico dialogado pelo currículo da instituição.

O currículo é importante instrumento de norteamento da prática educacional, assim como as políticas de valorização ao mesmo, no entanto, este não pode manter-se somente nas gavetas da escola, necessita ser considerado, potencializado, organizado e vivenciado por e entre todos da instituição.

Destacamos ainda, que a formação dos educadores pensados para lecionar em turmas de crianças pequenas, necessita de aperfeiçoamentos para que tenhamos profissionais aptos e capacitados a trabalhar diariamente com as crianças. Bem como profissionais que compreendam e tenham a seu dispor matérias pedagógicas que as auxiliem no desenvolvimento das apreciações éticas, políticas e estéticas.

Entende-se, pois, segundo os estudos, que uma educação de qualidade para as crianças de 0 a 6 anos, baseia-se na relação da instituição com espaços apropriados e adequados, currículo ativo, desenvolvido diariamente, práticas que potencializem o desenvolvimento pleno do educando, bem como, práticas que permitam a apreciação dos diversos seguimentos do saber e que evidencie as apreciações éticas, estéticas e políticas.

## II – PESQUISA DE CAMPO: OS CAMINHOS METODOLÓGICOS E OS RESULTADOS DA PESQUISA

---

### 2.1 A METODOLOGIA UTILIZADA NA PESQUISA

A metodologia utilizada no desenvolvimento de qualquer pesquisa é fundamental para o norteamento do trabalho. Toda pesquisa requer a abordagem de conceitos fundamentados, com autores renomados, pesquisadores na área em que se pretende dialogar uma dada pesquisa.

Neste viés, nossa pesquisa é de cunho qualitativo, visando analisar e identificar se e como as práticas e rotinas de uma escola pública, que por motivos de sigilo, chamaremos de “arco íris do saber”, situada no Município de Ipixuna do Pará, contemplam as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil em consonância com seus princípios éticos, estéticos e políticos.

Assim, optamos pela pesquisa qualitativa, por entendermos que esta proporciona a oportunidade de vivenciar experiências qualitativas, no processo da pesquisa que vai de encontro ao tema, através de instrumentos previamente selecionados, em conjunto com os sujeitos da pesquisa.

No entender de Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa:

Estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas. Locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outras sim, formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural (p. 17).

O ato de pesquisar impulsiona investigadores a comprovar hipóteses e buscar possíveis soluções para determinados problemas. Partindo deste princípio é necessário avaliar qualitativamente os dados levantados, implicando em ações de acompanhamento analítico da rotina educacional e os princípios legais que surgem a partir das dimensões estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil-DCNEIs.

Visando o bom desempenho do trabalho, a inquietação pelo modo em que os princípios norteadores da EI são vivenciados na infância, norteou as implicações e objetivos desta pesquisa, de modo que se busca constantemente compreender esse

processo de democratização, da cidadania e da autonomia na infância das crianças em uma escola pública.

Para isso, abordaremos autores como Brasil (2010), Kramer (1988) e Oliveira (2011), entre tantos outros que correspondem aos objetivos propostos no trabalho e nos auxiliam na compreensão dos pressupostos pertinentes a DCNEI.

A proposta de tal estudo é de buscar averiguar e compreender se as DCNEIs são desenvolvidas na instituição e como as devidas propostas são postas em prática no cotidiano escolar, pretende-se contribuir para e com a comunidade acerca das análises realizadas sobre a prática instigadora dos princípios norteadores na infância.

Nessa perspectiva, uma pesquisa tem como tendência provocar no sujeito dúvidas pertinentes que proporcionam o desejo por uma resposta, o que é de suma importância no processo da pesquisa. Em relação a isso Freire (1996) destaca que:

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso “bancário” meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo. É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes (p.13).

Nos escritos de Freire (1996) pode-se constatar o quanto é importante que o educador impulse a capacidade crítica de seus educandos, que aguace ainda mais a curiosidade e a insubmissão dos seus alunos, e ele mesmo aponta que este ensino é possível, mas que para a concretude do mesmo é necessário que tenhamos tanto educador quanto educando com curiosidade, inquietos, humildes, persistentes e que sejam instigadores uns dos outros, oportunizando uma relação de criação entre os sujeitos.

A princípio, pretende-se nesta pesquisa, levantar as ideias centrais dos referenciais teóricos que sustentam o diálogo acerca do tema, discutir a EI no contexto brasileiro, esclarecer os princípios norteadores contidos na DCNEI e escolher uma instituição de ensino infantil pública no município.

Para a evidenciação da pesquisa teremos como sujeitos de estudo, três (03) professoras atuantes, que variam de 1 a 19 anos de atuação na EI, busca-se de imediato a colaboração da instituição para a realização da devida pesquisa, bem como, se busca o diálogo com as professoras que integram o estudo, assinados o termo de compromisso e sigilo, viabiliza-se a concretude das entrevistas.

Nessa direção, a pesquisa foi realizada em uma escola pública de educação infantil (Arco-íris do saber), localizada no município de Ipixuna do Pará.

Depois da escolha da escola, realizamos entrevista com as três professoras. Definido as professoras por nomes fictícios, nomeadas elas como: 1ª Professora Sol, 2ª professora Bete e a 3ª como professora Suzi, isto será feito no sentido de preservar as identidades dos sujeitos participantes. Ambas as professoras iam ao encontro com os requisitos e objetivos da pesquisa, atendendo principalmente ao critério de distinção ao tempo de atuação, tendo assim atuações de 15 anos, 01 ano e 19 anos.

Na coleta de dados, optamos por utilizar entrevista semiestrutura, que segundo Triviños (1987):

Podemos entender por entrevista semi-estruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (p.46).

A entrevista semiestruturada foi a que mais se adequou a pesquisa em questão, pois a mesma oportuniza que o sujeito pesquisador elabore questões norteadoras da entrevista, visando não fugir do tema discutido, oportunizando ainda, a liberdade para que os sujeitos pesquisados possam dialogar e contribuir com a construção da pesquisa de maneira harmoniosa.

Por meio da entrevista semiestruturada pode-se alcançar, a partir de questionamentos norteadores das entrevistas, coleta de dados primordiais para a realização da pesquisa, de modo que, partindo de indagações simples, dialogada com o tema, os sujeitos da investigação ficam aos poucos a vontade para compartilhar seus saberes e experiências com a pesquisadora, correspondendo veementemente ao assunto abordado.

As perguntas elencadas iam ao encontro ao tema da pesquisa em que na primeira seção de perguntas com blocos divididos em: bloco de classificação do sujeito pesquisado, os princípios éticos, os políticos, os estéticos e por fim, um bloco sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

No desenvolvimento do trabalho, o foco não era a observação do exercício da docência dos professores, mas sim, através do diálogo observar se as professoras da instituição, durante sua prática educativa com as crianças, iam ao encontro com as propostas das DCNEIs e como as mesmas desenvolviam os princípios éticos, estéticos e políticos na infância.

## **2.2 QUEM SÃO OS SUJEITOS DA PESQUISA: CARACTERÍSTICAS E PERSPECTIVAS DAS PARTICIPANTES**

A EI que almejamos inclui todas as crianças e todas as infâncias, não se lutaria por educação da afetividade, da emancipação se não acreditássemos nela, embora saibamos que as condições pelas quais as instituições recebem as crianças não sejam as melhores, por falta de condições, por falta de materiais pedagógicos simples como um jogo, acreditamos que com amor, competência e dedicação, é possível.

Aspiramos uma pesquisa que verifique a prática pedagógica sob um viés das propostas contidas na DCNEI e como tais práticas se evidenciam no cotidiano da instituição potencializando os princípios éticos, estéticos e políticos.

E por acreditar em uma educação de qualidade, buscamos profissionais nutridas de tais perspectivas, dialogou-se com três professoras atuantes em uma única escola de EI, que a partir de algumas observações diárias enquanto mãe de aluna chamou-se atenção tais professoras pelo modo carinhoso, competente e alegre em que as professoras tinham ao receber seus alunos, encontrando-se o perfil ideal de educador para tal pesquisa. Evidencia-se que as identidades das profissionais foram reservadas, assumiram nomes fictícios e conservamos a veracidade de suas falas.

### **2.2.1 A professora Sol**

Ao buscar seu objetivo de formação acadêmica, professora Sol relembra as dificuldades encontradas ao graduar-se em Pedagogia e em Geografia, atua na EI desde que concluiu a faculdade, há 15 anos, ministra aulas de Geografia em uma escola

estadual de ensino médio, á quase 02 anos. É mãe de duas meninas, casada, ama sua profissão, é uma guerreira em defesa das crianças.

Quando repensa sua formação, Sol recorda que a faculdade lhe norteou pela compreensão teórica e inicialmente como professora de crianças pequenas, houve muitas dificuldades na prática educativa, no entanto, passou a pesquisar e revisar conteúdos que contribuíssem com sua atuação, busca essa que lhe encantou pela área que atua.

Eu não sabia como iria trabalhar com essas crianças, houve dias que senti vontade de chorar junto às crianças, não nos ensinam a dar aula na graduação, não saímos preparados para dar aula, a gente aprende dando aula [...], mas se me perguntares do que mais gosto, eu direi que é da pedagogia, pelo fato da educação infantil, eu me construo como pessoa na educação infantil, eu sou feliz, [...] eu me realizo na educação infantil, o que eu sei fazer e faço de bom é trabalhar na educação infantil (Professora Sol, entrevista em outubro/2018).

Tal relato da professora deixa claro que a área mais amada é aquela pela qual mais se preparou e buscou atuar, quando diz que é feliz, os olhos brilham, um vestígio de lágrima se cria no olhar, e ali naquele momento notou-se o quanto a profissão lhe é importante, e o quanto a EI significa para a mesma.

A professora Sol atualmente leciona nas turmas dos alunos com 04 e 05 anos de idade, popularmente chamadas na instituição como Jardim I e Jardim II, grande é sua satisfação em contribuir com o desenvolvimento pleno de um indivíduo.

### **2.2.2 A professora Bete**

Bete é recém-formada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará-UFPA, mulher, 24 anos de idade, casada, cheia de sonhos e perspectivas, incluindo o ideário de mestrado. Atua na EI há 01 ano e busca pôr em prática tudo aquilo que aprendeu na graduação.

Em um momento de reflexão, a professora enfatiza que suas principais dificuldades perpassam pela compreensão dos princípios que norteiam a EI e:

Na verdade eu acho que esse tema sobre os princípios não é muito novo, mas dentro do espaço da educação infantil, ainda é novo. Quando, por exemplo, eu falo dos três princípios éticos, estéticos e políticos, eu acho que o maior desafio não é entender, é a prática. A gente consegue compreender num plano teórico, mas na hora de passar para a prática me indago: como é que eu vou fazer isso? [...] o

desafio maior é além de eu desenvolver uma prática: será que eu estou fazendo da maneira certa? (Professora Bete, entrevistada em Outubro/2018).

A professora Bete possui dúvidas que são frequentes na prática educativa, indagar-se se o trabalho é desenvolvido de maneira correta, nos inspira a cotidianamente refletir sobre quais perspectivas podemos trilhar para oferecer um ensino melhor para as crianças.

Bete sempre se atem aos anseios das crianças e busca dia a dia corresponder às expectativas das crianças.

### **2.2.3 Como é a Professora Suzy:**

Professora Suzy, aos seus 45 anos de idade, atua efetivamente nas turmas de maternal III e jardim I na escola Arco-Íris do Saber, mãe de dois filhos, um casal de filhos que só lhe orgulha, casada, mulher comprometida com a educação dos pequeninos. Atua na educação há 20 anos e se apaixonou tanto pela EI que atua 19 anos na área.

Durante um ano de seu profissionalismo, Suzy atuou em turmas de 3º e 4º anos, no entanto, a professora não se identificou com o público retornando a sua atuação de melhor desenvolvimento, a EI.

Suzy ao refletir sobre as suas principais dificuldades, relembra que: “O modo de atuar, eu tive a oportunidade de atuar em outras turmas, mas não gostei, não sei te explicar, mas eu gosto mesmo é de trabalhar com crianças, o modo como elas nos recebem, o afeto” (Professora Suzy, entrevistada em Outubro/2018).

A reflexão de Suzy nos permite a observação de o quão importante é o afeto na infância, como o afeto pelas crianças e com as crianças nos encantam e nos enraízam na atuação pelo ensino infantil, pela educação das crianças, a professora deixa claro que todo esse sentimento a envolve bastante e a motiva a ser cada dia melhor.

Seus ideais perpassam principalmente pela cativação do afeto com as crianças, pela busca incessante de melhorar sua prática. Pensa-se pouco criativa e declara buscar a criatividade, mas é difícil, lembra que não recebeu uma formação que lhe impulsionasse pelo viés do criativo e, por vezes, julga-se como não sendo uma boa professora.

### **2.3 O QUE NOS MOSTRAM OS RESULTADOS DA PESQUISA**

Em uma perspectiva de compreender e averiguar se e como os princípios norteadores da EI surgem e contribuem com a prática cotidiana na escola Arco-Íris do Saber, pensou-se para a concretude de tal estudo uma pesquisa de campo. Tomamos como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada, tal instrumento contribuiu significativamente para a aquisição de dados que fossem ao encontro do tema abordado.

Os diversos questionamentos fertilizaram conversas esclarecedoras, oportunizaram a auto avaliação das professoras em que por vezes se indagavam qual o caminho correto a ser percorrido e como elas estavam trilhando tais caminhos. Notaram-se nas diversas respostas anseios, dúvidas e muitas vontades que de um modo bastante singular contribuiu para a compreensão de educação defendida por tais sujeitas educadoras.

Os resultados serão apresentados, correspondendo à estrutura do roteiro de entrevista, o primeiro bloco do roteiro desdobra sobre a identificação dos sujeitos da pesquisa, item ao qual já demonstramos. O segundo bloco de perguntas norteadoras versam sobre Os princípios éticos na Educação Infantil; o terceiro bloco aborda questões sobre Os princípios políticos na Educação Infantil; o quarto bloco de interrogativas versa acerca dos Princípios estéticos na Educação Infantil e por fim; o quinto bloco: As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

As principais problemáticas envolvendo a realização das entrevistas perpassaram pela dificuldade em encontrar na rotina corrida das professoras, horários disponíveis. Os locais em que se realizaram as pesquisas nem sempre contribuíram para a harmonia que tal prática exige. Uma das entrevistas foi realizada na residência da educadora pelo fato de suas turmas de maternas exigirem muito de sua atenção, outras duas foram realizadas no ambiente educativo mesmo, ora na sala de aula, ora na sala dos professores, ambientes pelos quais em, algum momento, dificultava a concretude da entrevista.

### 2.3.1 Os Princípios Éticos na Educação Infantil

As professoras entrevistadas possuem uma diferença de idade, idades entre 24 e 45 anos, por vezes é espantoso como cada uma responde as nossas indagações e como se representavam uma nas outras, como se completam. O que de imediato se destaca é o amor pela profissão, tal trabalho é tão importante e elas gostam tanto, que nem se dão conta de que estão desenvolvendo habilidades que contribuem para a formação plena dos sujeitos na infância.

Cuidar das crianças é tão natural que a aprendizagem perpassa por diálogos simples, bem como, com demonstrações de imagens, leitura indagadora de livros ilustrados, por meio de uma canção, por uma peça em que as crianças se façam personagens autênticos de cada cenário idealizada numa encenação e entre tantos outros momentos de apreciação de conhecimentos.

Seguindo o viés de compreensão das práticas que contemplem os princípios norteadores da EI, as professoras foram indagadas sobre questões de origem éticas, nas questões referentes à autonomia das crianças, se é trabalhada e como essas atividades impulsionam seus educandos a construir um senso autônomo.

As respostas discorrem sobre a utilização de variados recursos pedagógicos, recursos naturais e materiais, além de trabalhar a autonomia que envolve os cuidados pessoais, pequenas ações de lavar a mão, amarrar o cadarço do sapato, entre outros. Em umas das falas, destaca-se:

Eu busco trabalhar sempre alguma atividade com uma finalidade pedagógica, em relação à autonomia, já trabalhei muita coisa. Recentemente trouxe para a sala o livro *O patinho grasna demais*, por meio desse livro trabalhei a leitura por imagem, em que a aluna olhava e contava a história mesmo sem saber ler, ela tentava imitar a professora, os alunos puderam confeccionar os patinhos com tinta guache e algodão, sozinhos (Professora Sol, entrevistada em Outubro/2018).

As perspectivas de aprendizagens são variadas, a utilização de um livro permite o diálogo com universo de possibilidades, ora a professora conta uma história, em outra os alunos reproduzem a historia em pintura, noutra a aluna narra a mesma história apenas com as representações imagéticas, buscando em sua imitação ser o mais fiel possível a narrativa da professora.

Wallon destaca que a compreensão da criança é, pois uma assimilação do outro a si e de si ao outro “na qual a imitação desempenha precisamente um grande papel. Instrumento dessa fusão, revela uma ambivalência que explica certos contrastes em que o brincar encontra alimento” (Wallon, 2007, p. 67).

A valorização da autonomia nessa perspectiva compreende a ação realizada pela aluna, em estar lendo um livro usando sua própria narração, perpassam pela imaginação e também pelo esforço usado ao tentar relembrar as falas narradas pela professora, um leque incalculável de aprendizagens. Uma educação que priorize o fazer da criança, é um dos principais pilares da professora Sol.

Assim Kramer nos remete a fala de que:

A expressão e a comunicação infantis, manifestadas através de conversas, histórias, desenhos, música, livros, álbuns etc., são, então, fundamentais para a ampliar sua capacidade de representação, fornecendo, ainda, uma base sólida, significativa, e contextualizada para o seu processo de construção da linguagem escrita (KRAMER, 1993, p. 21).

A importância de se oportunizar momentos que envolvam a expressão e a comunicação dos sujeitos na infância, nas falas de Kramer, é essencial para a ampliação dos diversos segmentos do desenvolvimento infantil.

Prosseguindo no viés ético, quando as professoras foram questionadas sobre atividades/ações trabalhadas com as crianças que desenvolvessem o senso de responsabilidade, bom como a responsabilidade ambiental e de suas obrigações, as afirmativas se assemelharam tanto, a ponto de relatarem potencializar esses três itens em apenas uma atividade, recorremos a uma experiência narrada pela professora Bete:

Eu lembro que trabalhei com meus alunos o dia da árvore, na escola tinha muita árvore, fizemos uma sequência didática, primeiro trabalhamos o que era a primavera para então falar do dia da árvore e desenvolver diversas atividades, como, quais são as partes que compõem uma planta. A gente fez uma plantação de feijão, fizemos isso durante duas semanas, nos primeiros dias eu indicava o que fazer e que hora fazer com a plantinha, no final, eu vi que algumas plantinhas estavam mais desenvolvidas que outras e eu relaciono isto a uma questão de autonomia, de responsabilidade e de cuidado, pois aqueles pelos quais eu não precisava lembrar de cuidar da plantinha, saíram com ela bem grandinha e bonita (Professora Bete, entrevistada em Outubro/2018).

A experiência narrada por Bete, vivenciada em uma escola de outro município, demonstra uma atividade com sequências didáticas, em primeiro explica o que é uma

planta, quais são as partes desta planta, o porquê ser tão importante plantar uma árvore e por fim proporcionar tamanha experiência as crianças. A professora nos relatou que as crianças ficaram maravilhadas com o processo de crescimento, umas diziam: *eu nunca mais vou pegar uma folha da árvore, ela custa muito crescer*. Outras saíram dizendo que ensinariam aos pais a ter cuidado com o planeta.

Bete disse ser tão válida essa experiência que dias depois um aluno lhe relatou que plantou um pé de caju, outro que não deixou o pai cortar uma mangueira que existia no fundo do quintal. São as nossas pequenas ações que proporcionam aos poucos, a transformação que este mundo tanto precisa, por meio de uma aula simples, rotineira, as crianças saíram conscientes dos cuidados com o meio ambiente, sentindo-se responsáveis por suas ações (Professora Bete, entrevistada em Outubro/2018).

Kramer nos atenta para a serventia da instituição de EI em que o estabelecimento é útil para:

Propiciar o desenvolvimento infantil, considerando os conhecimentos e valores culturais que as crianças já têm e, progressivamente, garantindo a ampliação dos conhecimentos, de forma a possibilitar a construção de autonomia, cooperação, criticidade, criatividade, responsabilidade, e a formação do autoconceito positivo, contribuindo, portanto, para a formação da cidadania (KRAMER, 1993, p.39).

A autora evidencia que a valorização da cultura que permeia os espaços vivenciados pelas crianças, tal proeza oportuniza a ampliação de saberes que envolvem a construção dos princípios de autonomia, criticidade, criatividade, responsabilidade, cooperação etc., ambos viabilizam a construção e formação de um sujeito apto a viver em sociedade, um cidadão.

Pelas palavras de Cenci (2012) o professor necessita ter esse papel de instigar nos alunos a realização de ações que vão ao encontro com aquilo que acreditam.

O papel do educador é, pois orientar o educando a executar ações em consonância com determinados atos, pois o habituar-se a praticar determinadas ações virtuosas cria as condições para que, com o tempo, desapareça o sofrimento e este dê lugar ao prazer na prática de tais ações. O prazer tem um papel fundamental para a aquisição da virtude moral. Ele é um meio da ação educativa que complementa o hábito, pois o acompanha e é seu indício (CENCI, 2012, p.61).

Nas falas da autora, nota-se que o prazer em desempenhar uma determinada ação é primordial para sua realização de maneira coerente. Ao relacionarmos com a

experiência que Bete nos relatou, ousamo-nos a afirmar que o prazer, o sentimento de estar fazendo o bem, sentido pelas crianças, as levaram a compreender o mundo com um olhar mais cuidadoso, mais atencioso e mais responsável.

Ao dialogarmos sobre a responsabilidade, os enlaces das narrativas nos levaram a discutir a solidariedade na instituição, às professoras não denotavam de conceitos teóricos e se afligiam por isso, mas compreendiam e desenvolviam diariamente em suas turmas, vivências que priorizavam ações solidárias. Os relatos mais frequentes perpassavam pelo enfrentamento constante ao egocentrismo, com forte presença nos maternais e nos jardins (em casos da criança ser filho único).

Acontece muito no maternal, tem crianças, nem todas, mas algumas trazem o lanchinho de casa e na hora que o outro ver que é um lanche diferenciado, fica pedindo: tia eu quero! É uma situação muito difícil porque nem sempre elas querem dividir e quando uma criança vai lá e pega sem pedir, é um chororô, isso acontece muito, eu sempre divido o meu lanche com aqueles que não levam ou então lancho junto a eles no pátio. Preciso estar sempre conversando com eles, diariamente diálogo com eles (Professora Suzy, entrevistada em Outubro/2018).

A cada conversa dialogada com os alunos, a professora deixa claro que na maioria das vezes a conversa resolve os atritos que surgem em sala de aula e que proporciona momentos de interação, que a criança divida não somente o lanche, como compartilhe os materiais, as massas de modelar. A professora enfatiza a utilização de musiquinhas que oportunizem o contato carinhoso, o abraço, um pedido de desculpas, Suzy afirma que embora sejam crianças de 03 e 04 anos, elas compreendem e respeitam o colega, bem como se ajudam diariamente.

Por outro lado, a professora Sol disse que sempre busca uma referência para trabalhar variados assuntos, em relação à responsabilidade, relata o filme A Branca de Neve e os sete anões, frisa a cena em que os anões saem de casa e dizem a Branca de Neve que não abra a porta para nenhum estranho, isso sempre ajuda bastante, ter uma história, livro, um vídeo (Professora Sol, entrevistada em Outubro/2018).

Na pré-escola as crianças devem alcançar metas como: “construção da autonomia e cooperação, enfrentamento e a solução de problemas, a responsabilidade, criatividade, a formação do autoconceito estável e positivo, a comunicação e a expressão e desenvolver a linguagem” (KRAMER, 1993, p. 37).

Na escola, as crianças são apresentadas a dispositivos educacionais primordiais para seu desenvolvimento social e cognoscível. O professor age como um mediador entre conhecimento e o aluno, devendo partir dos objetivos orientados pelas diretrizes.

Em uma perspectiva de compreensão humana, a professora Sol relata uma experiência que de fato agregou um leque de aprendizagens as crianças. Confidenciou-nos que em uma determinada aula, um aluno não queria pegar um livro, Sol rotineiramente lê um livro e disponibiliza para os alunos folhear/observar. Sol percebeu o motivo pelo qual o aluno não pegara no livro, na capa estava ilustrada uma menina negra.

Dentro de uma aula dialogada assimilando o acontecido ao livro: Menina Bonita dos laços de fitas, a professora Sol relatou que a aula foi tão produtiva a ponto de abrir um espaço para a discussão da diversidade cultural, ao preconceito de raça e ainda sobre as compreensões éticas.

A história de tal livro permitiu que ela levantasse uma discussão que levava a reflexão de o que é bom para o outro, é o que é bom para si mesmo. Que independente da cor, da origem das pessoas, todos são diferentes e isso que faz a raça humana tão linda e que para Deus são todos iguais e amados (Professora Sol, entrevistada em Outubro/2018).

Embora tenha tido experiências produtivas em suas turmas, Sol relata que existe um tema ao qual é muito difícil dialogar em sala de aula e que nunca falou sobre.

Eu ainda tenho que estudar muito para poder trabalhar essa questão de gênero com eles, a gente sabe que o preconceito de gênero na sociedade é muito grande, então pra você falar sobre gênero com as crianças reflete muito em casa, e ai tem muitos pais que não aceitam que não conversam sobre essa questão. Essa questão de gênero é muito polêmica na sociedade e tem muitos pais que não aceitam que a gente converse sobre isso com as crianças [...] eu ainda não me sinto preparada para conversar sobre esse assunto com as crianças e muitos menos tenho argumentos para falar com o pai quando este vier me perguntar por que eu falei isso a uma criança (Professora Sol, entrevistada em Outubro/2018).

Sol deixa claro que por mais polêmico que seja o assunto, sempre dialoga sobre o respeito ao outro, sobre respeitar os gostos do outro e quem o outro é. A professora Bete, no entanto, destaca que um dos principais empecilhos vem do adulto, a criança não odeia e dissemina o ódio por ninguém, mas reproduz tudo aquilo que vê e tem acesso. O adulto é preconceituoso, a criança não, se não avançarmos enquanto sujeitos

humanos, enquanto profissionais da educação, jamais conseguiremos dialogar sobre o preconceito de gênero (Professora Bete, entrevistada em Outubro/2018).

É importante que seja discutido com as crianças, pois a discussão de gênero não perpassa somente pela compreensão da sexualidade, mas na EI esta discussão é ampla e enfatiza a convivência entre sujeitos e o respeito aos diversos gêneros vivenciados socialmente.

Algumas discussões abordam a valorização do papel da mulher numa sociedade machista, as crianças precisam compreender essa mudança que a sociedade tem vivido, não somente nos casos de ocupação profissional, dando alusão aos papéis que surgem.

A discussão nesse ambiente educativo traz a tona os ideais de uma mulher que pode estudar e se tornar a profissional que desejar. As mulheres vêm assumindo um papel de chefes de família, assim como, os homens nos dias atuais vem sendo chamados a viver a paternidade, a cuidar das crianças e participar mais. Assim para Altmann et al apud Damacena et al. (2015):

O gênero é pensado como uma construção social e relacional, sem descartar as diferenças biológicas, mas parte de um processo maior e complexo que produz diferenças, no qual o espaço escolar se inclui. Meninos e meninas, quando chegam ao ambiente escolar, trazem consigo uma carga cultural que influencia a forma de se comportar e agir com o outro (p.03).

Enfatiza-se aqui a concepção de gênero enquanto construção social, cada sujeito na infância possui e constitui saberes e um por um a partir das relações sociais podem constituir-se enquanto ser humano e cidadãos, sujeitos que respeitam os outros e compreendem o outro, não estando estritamente relacionado ao gênero, como muitas pessoas acreditam, mas sim, compreendendo o humano, a construção do sujeito.

Dialogar sobre tais itens são imprescindíveis para a compreensão dos princípios éticos na infância, sobretudo para a elucidação da participação das crianças nos diversos seguimentos do desenvolvimento infantil.

### **2.3.2 Os Princípios Políticos na EI**

O diálogo acerca dos ideais de princípio político preocupava as professoras, uma acreditava que em uma conversa conseguiria explicar os processos de inserção ao mundo político, outra confessava não ter trabalhado nem mesmo os acontecimentos dos períodos eleitorais como o voto. Esclarecidas de que os princípios políticos aqui

defendidos perpassavam pela formação de um sujeito cidadão, com compreensão democrática e a convivência social, as entrevistadas relataram que:

Eu já trabalhei algumas questões pertinentes a noções de cidadania, realizamos uma atividade acerca da certidão de nascimento, muitas crianças nem sabem que existe um documento registrando o nome deles, dos pais, onde nasceram. Os alunos ficaram tão felizes que noutro dia relatavam o horário e o local que nasceram, outras em relação a carteira de vacinação, eles precisam entender que é um direito e que é tão importante por que protege eles de várias doenças, que precisam ir ao médico para acompanhar a saúde, sempre tento trabalhar no sentido da compreensão dos alunos, eles não entendem, ainda, o que é direito, mas já têm noção de que podem alguma coisa (Professora Bete, entrevistada em Outubro/2018).

A professora Bete mantém um diálogo com os alunos em vista de esclarecer que são pessoas, são sujeitos e que cada sujeito precisa exercer sua cidadania, que isto é descrito desde seu primeiro documento, tais experiências são importantes, pois oportunizam a discussão de outros temas.

Houve um alagamento em uma cidade vizinha, a professora Bete comovia-se ao ver o quanto as crianças estavam emotivas e a quão imensa era a vontade delas em ajudar, algumas se disponibilizavam para doar seus brinquedos, calçados e roupas, a cada relato, Bete fazia uma fala que evidenciasse que ser cidadão não é somente ter direitos, mas sim, ajudar alguém em um momento que precisasse, *“eu não posso ficar tão alheio ao problema do outro a ponto de não ajuda-lo”* (Professora Bete, entrevistada em Outubro/2018).

É importante que os processos formativos, oportunizemos ações/ atividades que permitam ao sujeito um desenvolvimento pleno e “Assumindo as crianças como indivíduos que pertencem a grupos sociais, entendemos que a pré-escola que lhes oferecemos deve necessariamente contribuir para sua inserção crítica e criativa na sociedade”, as múltiplas funções formativas necessitam oportunizar a participação no contexto educacional e conseqüentemente sua formação cidadã (KRAMER, 1993, p.37).

Ao dialogarmos sobre a reflexão e a democracia com as crianças, as entrevistadas esclarecem que não se recordam de trabalhar algo voltado a esse tema, mas que sem dúvidas já devem ter conversado e explicado algum fator que envolve a democracia. A professora Sol associou as atividades do período de copa do mundo aos ideais democráticos em que:

Quando a gente trabalhou a copa do mundo, trabalhamos diversas atividades que envolviam o momento pelo qual o Brasil inteiro vivenciava, foram ações sobre a cidadania. Quando a gente fala sobre a bandeira, por que temos uma bandeira para o Brasil, por que essas formas, quais são as cores, o hino nacional, o respeito ao momento de cantar o hino, esclarecendo alguns pontos que os alunos indagavam e o sentido de nação brasileira (Professora Sol, entrevistada em Outubro/2018).

Ao serem indagadas sobre as interações entre as crianças, os momentos de trabalho grupal e individual, as educadoras relatam que sempre buscam estar trabalhando ações que possibilitem desenvolver habilidades aos seus alunos. Suzy e Bete enfatizam que por mais que trabalhem algumas dinâmicas grupais para a interação entre crianças e crianças e adulto, elas precisam estar sempre pensando em atividades individuais, principalmente as que envolvem a coordenação motora dos educandos.

As professoras concordam que as dinâmicas grupais são essenciais para a resolução de alguns conflitos que tendem a surgir durante as aulas, conflitos como: o individualismo.

Alguns dos conflitos em que a criança estipula que a cadeira é dela, um determinado espaço é dela, a professora é dela e entre tantos outros que envolve a convivência com o outro. Concordam ainda que a utilização de jogos nas turmas contribui significativamente para o desenvolvimento infantil, embora sintam que a ausência da família no processo de ensino aprendizagem das crianças seja um dos maiores pontos negativos.

É durante esses momentos de atividades em grupo que ocorre a interação social, está permite que a criança se desenvolva, aprendendo com o outro. É primordial que a escola promova aos alunos tarefas em equipe, para que estes, além de se aproximarem dos demais estudantes, se familiarizem com os outros, praticando a convivência e aceitação dos colegas (KRAMER, 1991, p.30).

### 2.3.3 Os Princípios Estéticos na Educação Infantil

O estético aqui elencado perpassa inicialmente pela sensibilidade, os relatos da professora Bete menciona que pesquisou esse tema em seu TCC e tal temática é bastante desenvolvida em suas aulas. Ela indica que existem professores que mesmo sem dominar a teoria, desenvolvem atividades de educação estética belíssimas.

Bete prefere trabalhar por sequência didática e quando engloba temas relacionados ao meio ambiente, realizam diversas atividades de pinturas e de apreciação, deixa claro aos pais, que a sujeira é um processo importantíssimo de apreciação do conhecimento, sempre registra essa fala no grupo que criou para dialogar com os pais (Professora Bete, entrevistada em Outubro/2018).

Professora Sol corrobora com a Bete afirmando que a todo o momento está desenvolvendo atividades de vivências estéticas mencionando que:

O ultimo trabalho que fizemos foi aquele sobre o livro o patinho você grasna demais, nós usamos tinta guache, fizemos os patinhos com as próprias mãos das crianças, elas iam ali penteando e colocando a mão no papel, fazendo uma pintura. Quando elas estavam também fizeram o teatrinho encima do livro do patinho, desenvolvi ali o teatrinho com elas, a oralidade. A dança, trabalhamos quando apresentamos aqui na escola a musiquinha cai chuvinha, em outro momento as crianças fizeram uma homenagem à santinha Nossa Senhora do Perpetuo Socorro, através de uma dança, musiquinha, a todo o momento minha turma faz alguma atividade que envolva a sensibilidade artística deles e somos os que mais se apresentam nas ações da escola (Professora Sol, entrevistada em Outubro/2018).

Professora Suzy também deixa claro que nas turmas de maternas desenvolve muitas atividades de pintura, as vezes que trabalhou algum teatro ela mesma confecciona os materiais utilizados e no momento da apresentação, a professora narra e os alunos entram em cena interpretando diversos papeis, no jardim I é melhor por que eles já se expressam bem.

A escola de EI necessita desenvolver atividades e práticas que corroborem com os processos de formação da apreciação estética, oportunizando a expressão e a comunicação manifestadas pelas atividades que englobem os desenhos, músicas, livros etc. (KRAMER, 1993, p.21).

Em se tratando de criatividade, Suzy admite que não é criativa, se diz fraca, e que tem muita dificuldade, mas procura da melhor maneira possível não transparecer aos alunos e tenta incentiva-los sempre.

Eu vejo as outras meninas desenvolvendo belas apresentações, e eu sou um pouco fraca nisso, talvez seja por que já faz tanto tempo, estou um pouco velha, perto de me aposentar, mas mesmo assim eu tento, vejo as meninas fazendo o delas com inovações, e eu tento ir atrás também pra poder chegar a um objetivo, busco fazer algumas ações também, não é fácil, mas busco (Professora Suzy, entrevistada em Outubro/2018).

Bete busca desenvolver habilidades criativas e alerta que com as crianças precisamos ser mais criativos do que nunca, pois quem não tem criatividade, não consegue envolver as crianças, ela desenvolve por meio de diversos materiais que não seja apenas pintura, às vezes papel crepom, areia, pincel, cotonete, pintura com o próprio dedo, massinha, tinta guache e quando não tem na escola, ela vai atrás e tudo que ela tem perto da sala, tenta usar (Professora Bete, entrevistada em Outubro/2018).

A professora Sol confessa que também utiliza de tudo, mas que sempre busca inovar, sempre busca fazer algo diferente e fora do habitual, relata que:

Hoje estava trabalhando as formas geométricas, ai eu pensei, ah vou apenas mostrar as figuras a eles, eu quero trabalhar algo diferente. Então eu recortei varias formas geométricas e distribui a eles, deixei livre para que a imaginação deles os levasse a construí e formar algum objeto, alguma coisa com aquelas formas geométricas, e o incrível acontece. Desta experiência saiu foguete, casa, saiu robô, saiu vários desenhos. Tento sempre indagar a imaginação deles e que eles saiam do padrão, que sejam criativos, busco sempre trabalhar atividades que os alunos de fato vão aprender alguma coisa (Professora Sol, entrevistada em Outubro/2018).

Ambas as professoras concordam que a ludicidade é de suma importância para o processo de ensino aprendizagem na EI, não se imaginam trabalhando sem o lúdico em sala de aula, embora a instituição tenha suas limitações, as professoras evidenciam a brincadeira, pois é por meio dela que as crianças aprendem. Enfatizam ainda que as atividades trabalhadas com músicas, vídeos, danças, dinâmicas, entre outros contribuem bastante para a efetivação de aulas mais lúdicas e conseqüentemente para o desenvolvimento do educando.

Kramer (1993) evidencia que as práticas educativas necessitam ser desenvolvidas a fim de desenvolver a criticidade, responsabilidade, criatividade etc. é importante que se potencialize o desenvolvimento das múltiplas funções formativas a fim de que os princípios mencionados sejam vivenciados na EI (p.49).

Entre conversas, dialogaram-se acerca das manifestações de origem afro-brasileira. Todas as professoras relataram já ter utilizado o livro “Menina Bonita dos

Laços de Fitas” para conversar sobre os temas relacionados à raça, a família, aos nativos que colonizaram o Brasil, enfatizavam que a discussão era sempre tão proveitosa que os próprios alunos indagavam sobre outras manifestações e culturas. Tal tema em algumas turmas é enfatizado na instituição durante o mês de novembro em que dialogam a semana da consciência negra.

As professoras Bete e Suzy, ambas atuam nas turmas de maternas, afirmam que não discutiram nada ainda acerca da cultura indígena, que quando enfatizado, é apenas no dia do índio e realizam algumas pinturas. No entanto alegam que eventualmente podem ter trabalho no diálogo, mas que não se recordam fielmente.

Professora Sol, no entanto, realizou sequências didáticas durante a semana do índio, dialogando sobre:

Os costumes indígenas, a vestimenta, os direitos, pois algumas pessoas pensam que índio é animal, eu expliquei que não era assim, que o índio é tão ser humano quanto nós todos, informando que aqui próximo a Ipixuna tem uma tribo indígena, eles ficaram todos curiosos por saber que tão perto a eles existem índios. Primeiro foi uma conversa em sala de aula, depois a gente assistiu um videozinho que enfatizava a vivência dos índios, fizemos pinturas, ilustrações e explicando ainda, que não foram os índios que invadiram nosso espaço, mas sim nós (Professora Sol, entrevistada em Outubro/2018).

Nota-se o movimento abordado pela professora em não somente ilustrar um índio, como também fazer uma visita a história do povo indígena, suas vivências, seus costumes, dando ênfase ao índio que é humano, sujeito de direito, Sol não menosprezou a oportunidade de apreciação do conhecimento da cultura indígena.

Ao tratarmos dos itens que envolvem os sentimentos dos educandos, as professoras deixaram claro que se relaciona ao convívio com o educador. Os laços sentimentais perpassam pela apreciação de momentos entre alunos e professores e alunos com alunos.

Sol enfatiza que por vezes deixa os alunos se frustrarem para que possa dialogar sobre as diversas expressões de sentimentos, bem como conversar sobre as possíveis eventualidades da vida, de que nem sempre podemos possuir algo que desejamos.

As expressões dos sentimentos são evidenciadas principalmente com as educadoras, ao chegar à escola, vão correndo para abraçar a professora. As professoras denotam que esta relação entre educadoras e alunos é linda, que sempre são apresentados sentimentos afetivos entre ambos. Dialogam sempre com brincadeiras e músicas para que expressem seus sentimentos com seus coleguinhas, canções que

envolvem ações como abraçar, apertar a mão, sorrir para o colega, dentre tantas outras ações.

Ambas as professoras não se incomodam ao serem chamadas de tia, muito pelo contrario, percebem essa ação da criança como uma demonstração de afeto por alguém em que elas gostam tanto a ponto de associa-las a um membro da família, ambas concordam em acreditar que o afeto, o amor disponibilizado as crianças, além da competência por detrás da formação profissional, contribuem significativamente para uma aprendizagem que visa o desenvolvimento pleno do educando.

Tais preceitos impulsionam o desenvolvimento infantil a ponto de motivar dia a dia, a realização de práticas que visem a aprendizagem plena dos educandos, os princípios aqui elencados, são importantíssimos para contribuição do desenvolvimento infantil.

### **2.3.4 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**

Diante da grandiosidade que se tornou este trabalho, não poderíamos encerra-lo sem dispor das impressões que as entrevistadas possuem da prática pedagógica desenvolvida na instituição Arco-Íris do Saber, no viés das propostas elencadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Ao tratarmos este item, notamos que as professoras acessaram as DCNEIs durante a graduação.

Suzy lembra que faz bastante tempo, porém, sempre acessa conteúdos deste documento durante as formações realizadas na instituição. Bete enfatiza que o momento em que mais contatou o documento, foi durante a escrita de seu TCC. Sol além de ter visto na graduação e nas formações, elenca que está sempre em constante revisitação, pois reflete diariamente se está trabalhando no caminho certo.

Durante este diálogo as professoras denotam que são muitas as dificuldades em seguir fielmente os pressupostos defendidos pelas DCNEIs, no entanto, se entregam a potencializar a aprendizagem dos educandos rompendo as variadas circunstâncias do cotidiano na escola Arco-Íris do Saber.

Olha, nós temos os dois lados, porque depende muito das atividades trabalhadas e depende muito de cada professor. Eu não posso dizer assim, que a escola esta realmente conseguindo dar conta das propostas das DCNEIs, mas por um lado sim, a gente percebe que existem muitos professores que se empenham em fazer, temos ainda, nossas coordenadoras que estão sempre de olho nas propostas e trazem para a gente por em prática, mas por outro lado, ainda tem

muita gente que não possuem esses objetivos, esses ideais e a responsabilidade em colocar na prática [...] você sabe, existem vários fatores que contribuem para o sim e vários que contribuem para não trabalhar acima das DCNEIs, mas existem que ações que realmente a gente percebe que trabalha bem os pressupostos nos dispositivos da lei, e isso é imensamente gratificante (Professora Sol, entrevistada em Outubro/2018).

As professoras concordam que embora existam as dificuldades, todas buscam meios de contemplar as propostas elencadas pela DCNEI e em todas as suas ações o principal objetivo é o desenvolvimento pleno dos educandos. Relembrem que as dificuldades tem se tornado cada dia menor, pois os profissionais da instituição se unem para garantir o acesso e a aprendizagem das crianças, isso orgulha todas as educadoras.

Enfatizam que a parceria entre professores, coordenadores, gestão e os alunos é muito boa, que alguns professores são empenhados, as coordenadoras estão sempre em processo de busca de conhecimento para compartilhar e contribuir com o ensino ministrado pelas docentes, que sempre estão abertas ao diálogo no auxílio à prática diária.

Relataram que a gestão é participativa, compreensiva e extremamente comprometida com a qualidade do ensino e principalmente com o desenvolvimento e bem estar das crianças, nas falas da professora Suzy:

Ah as meninas (coordenadoras) sempre trazem textos reflexivos, trazem apostilas pra gente estudar um determinado tema, buscam sempre por inovações e estão sempre a nossa disposição, tudo o que precisamos elas dão um jeito de conseguir, estão sempre indo nas turmas, conversando com os alunos, querendo saber da gente e dos alunos. Agora se tem uma coisa que eu fico orgulhosa é que embora existam muitas dificuldades, quando nós nos juntamos para fazer alguma coisa, ah Jacky, você sabe, a gente consegue! (professora Suzy, entrevistada em Outubro/2018).

Os relatos das professoras engrandecem nossa alma, todas as dificuldades encontradas são vencidas pelo amor ao educar, pelo amor as crianças, pelo amor a profissão e pelo amor unido entre todos os funcionários, dizem às professoras que os eventos da escola sempre contam com a contribuição de todos na instituição e que todas as ações são pensadas e planejadas objetivando o bem estar da família e dos seus alunos, isto denota o comprometimento profissional que tais professoras possuem.

Ao se tratar da gestão municipal, as professoras denotam que a gestora é participativa e contribui significativamente para o desenvolvimento efetivo do ensino na instituição.

A escola não está com sua documentação regulamentada, isto impossibilita a arrecadação de verbas para a instituição, mas a administração municipal em nome da prefeita e da equipe pedagógica da secretaria municipal de educação se compromete com o ensino ofertado e trabalha a cada dia para melhorar não só a oferta do ensino como também a formação continuada e valorização dos profissionais atuantes.

As professoras enfatizam que ainda está impregnada na concepção dos pais que as crianças precisam sair com habilidades formadas de leitura e escrita, confessam que o diálogo é a principal estratégia de esclarecimentos aos pais, visando à compreensão de ambos, por outro lado, professora Sol diz que:

A minha visão é igual à desses pais, meu ideal é não que as crianças saiam notoriamente lendo, mas que tenham noção de sílabas, que ela saia com a escrita, por que isso é possível na educação infantil, dá tempo. Você na sua prática, com a sua metodologia, você consegue fazer, então eu sou como esses pais, agora porque eu penso como os pais? Por que eu percebo que a minha prática dá certo, eu percebo que durante esses 15 anos da minha vida em que eu trabalhei com crianças, eu posso te dizer que meus alunos, não 100%, mas 80% saíram silábicos e com leitura de alunos do 1º e 2º, às vezes muitos pais, professores pensam que a educação infantil é só o brincar, realmente, educação infantil é brincar, mas quando você envolve uma brincadeira educativa você tem mais sucesso, quando você brinca com as palavras, com as sílabas, você já está ensinando aquela criança a ler e escrever, eu acho isso importante, e eu sei que é possível (Professora Sol, entrevistada em Outubro/2018).

Professora Sol enfatiza que a EI permite e tem espaço e tempo para que suas crianças saiam para o EF compreendendo noções de leitura e escrita, pois sempre conseguiu atingir os seus ideais para/com os alunos. Mesmo demonstrando interesse, força de vontade e competência, Sol alega que o diálogo com os pais é imprescindível para a obtenção de tal proeza, diz que não adianta ela se empenhar e a família não colaborar em casa, que de nada lhe vale uma atividade para casa em que os próprios pais façam. É possível, mas exige comprometimento da família e da escola, o acompanhamento e o interesse é tudo.

Em se tratando do espaço institucional, as professoras denotam que existem pontos positivos e negativos. As educadoras de maternais lamentam *o espaço em sala de aula, o acesso dentro das salas, não é adaptado, para lavar as mãos os alunos não alcançam a torneira, eu penso que tudo tem que estar ao alcance das crianças, O parquinho de areia fica totalmente a luz solar, causa por vezes coceira nas crianças* (Professora Bete, entrevistada em Outubro/2018).

A professora Bete enfatiza que existe um espaço bom, mas que não é utilizado por não ter cobertura, fazendo do parquinho e da espécie de arena teatral, espaços inúteis, pois o momento de sombra é a partir das 18 horas, momento de saída das crianças. Neste viés, existem espaços que por falta de estrutura não são utilizados e se faz pela falta de acessibilidade e diversidade na estrutura física.

Alegam ainda, que a falta de recursos pedagógicos é prejudicial na prática educativa e que:

A estrutura é boa, mas precisa melhorar, pois as crianças precisam de espaços mais adaptados, o espaço disponível só oportuniza o correr e não somente a habilidade física que se pretende desenvolver, as crianças necessitam de um espaço para descansar, pois não tem nada que permita isso nas turmas de maternas e jardins e que em cada sala existisse uma televisão, temos uma televisão para suprir 10 turmas e não dá para todos utilizar, e uma caixa de som para os alunos relaxar [...] os pontos positivos, temos a biblioteca, se você quiser passar o dia naquela sala, você terá atividades para o dia inteiro, é um espaço muito bom, podemos manusear os livros, enfatizar a leitura por imagem, levar jogos e trabalhar em equipe (Professora Sol entrevistada em Outubro/2018).

As diversas observações das educadoras denotam que por mais que a escola possua um determinado espaço e que aparentemente é bom, este por vezes impede o desenvolvimento de diversas ações. As salas de aula são pequenas, nem sempre o ar condicionado funciona, não dispõem de brinquedos e de jogos educativos novos, enfatizam que as crianças já abusaram de utilizar e brincar com os mesmos materiais.

A disponibilidade de materiais pedagógicos e espaço físico, assim como a organização de salas e da escola são de suma importância para a realização de atividades e práticas pedagógicas, contemplando as formações individuais e coletivas, assim como o desenvolvimento pleno do educando (KRAMER, 1993, p. 35).

Em se tratando de uma reflexão de sua prática pedagógica, ambas as educadoras deixaram claro que embora tentem, não se consideram ótimas profissionais e que enquanto seres humanos estão sempre expostas ao erro e que precisam estar em constante movimento com o conhecimento. Este último é ainda mais intrigante, pois as mesmas esclarecem que o tempo é um grande inimigo e aliado, às vezes conseguem conciliar suas diversas tarefas e estudar e, às vezes, não.

Uma das principais lacunas da formação em nível superior, as professoras enfatizam que o plano teórico é muito disseminado, no entanto a prática é deixada de lado, Esta falha na formação contribui para que diversos profissionais cheguem ao seu

campo de atuação sem saber ao certo o que fazer e como fazer. Uma de suas críticas passa em ter que aprender a atuar, atuando.

Professora Bete enfatiza ainda que não viu uma das principais autoras que discutem o processo de aquisição da escrita, Emília Ferreiro, na graduação, recorda que precisou pesquisar e ler bastante sobre como ensinar as crianças e como potencializar o desenvolvimento delas.

Enfatizam ainda, que os assuntos polêmicos não foram trabalhados e assim não conseguem desenvolver uma boa prática, as professoras denotam que não é fácil tratar temas como gênero e preconceito, gênero por que alguns pais associam este tema à tão somente sexualidade, embora saibam que não é apenas esse item que tratam este tema, as educadoras não se sentem capacitadas para dialogar sobre o assunto.

Ao preconceito, elencam que algumas famílias fortalecem muito essa prática e que por vezes realizam belíssimas ações/projetos e trabalhos, mas que dias depois as crianças tornam a repetir os atos de desrespeito ao colega e que buscam solucionar essa problemática, dialogando com as famílias e afirmam que já conseguiram grandes feitos, mas que a luta é contínua.

Na concepção de Paulo Freire (1982), a prática pedagógica deve se prender na teoria, mas não somente na teoria como também executar esse conhecimento na prática, o autor afirma que “pensar que tudo é teórico, é algo absurdo, e absolutamente falso. Temos que lutar contra essa afirmação. Não há por que negar o papel fundamental da teoria. Entretanto, a teoria deixa de ter qualquer repercussão se não existir a prática que a motive (p. 07)”.

Em uma perspectiva Freiriana, a teoria não se faz sem uma prática que motive o professor, esta prática deve guiar as ações a ser desenvolvida em sala de aula. O objetivo de todas essas práticas é potencializar a aprendizagem dos educandos, a teoria sem a prática é um ato amador, as duas precisam caminhar lado a lado, uma necessita da outra.

Em se tratando da avaliação da prática docente, as entrevistadas relatam que não se consideram professoras ótimas, mas que se apaixonaram por essa profissão e sempre se doa a todas as ações que são desenvolvidas com as crianças.

Quando em se tratando da realização da prática, as professoras esclarecem que não sabem inventar aula, mas sim, dar aula, a partir de um planejamento e de um estudo prévio sobre as ações que serão desenvolvidas.

Denotam que as principais problemáticas que impedem o ensino qualitativo perpassam pelo viés de uma estrutura que seja, de fato, pensada pelo olhar da criança. Relatam que os materiais pedagógicos como livros adaptados e acessíveis ao manuseio da criança precisam de muito lápis de cor, massinha de modelar, variadas tintas, brinquedos, dar acesso a sons na sala de aula.

Enfatizam que na maioria das vezes precisam tirar do seu próprio orçamento para adquirir determinados materiais que a instituição não disponibiliza, em virtude de não dispor de recursos cabíveis e que as famílias não dispõem de renda que permita uma contribuição, mas as professoras concordam que as professoras poderiam receber uma bolsa de 20% para cobrir esses gastos excessivos.

A professora Sol e Suzy declaram que um dos principais empecilhos está relacionado à família, a ausência da família no processo de ensino das crianças é como se fosse uma barreira, pois o que é ensinado na escola não é respeitado e trabalhado em casa, os pais deixam toda a função de educar a criança para a escola, e só a escola não dá conta (Professora Suzy, entrevistada em Outubro/2018).

Um dos principais desafios para uma educação infantil de qualidade, para mim, é a família, o não incentivo dos pais em casa, a ausência da família na educação dos filhos, as vezes a gente planta uma sementinha tão boa na mente da criança, você conversa com a criança, explica que não pode bater no colega, não pode chamar palavras feias, mas em casa é o que ela ouve, é o que ela vivência, o que ela sofre, é o desprezo dos pais, poxa, a gente se esforça tanto para fazer as crianças compreenderem e respeitarem os espaços e os colegas, fazemos de tudo e quando passamos para as famílias algumas atividades para elas nos ajudarem, todas as atividades voltam, por vezes no dever para casa escrevem que as atividades são para ser feitas na escola. E este aluno que só tem o auxílio e dedicação da escola fica com seu desenvolvimento comprometido, para mim nosso maior desafio é família (Professora Sol, entrevistada em Outubro/2018).

As professoras compreendem suas funções e as desenvolvem com maior competência possível, mas a ausência da família apresenta-se como um dos maiores fatores negativos ao desenvolvimento do educando, não se pode permitir que a escola caminhe sozinha, pois a responsabilidade pelo desenvolvimento do sujeito não é somente dela.

A família necessita se posicionar e atuar como família, é muito fácil deixar que somente a escola ensine as crianças, no entanto existem aprendizagens que necessitam ser desenvolvidas no seio da família, nas interações familiares (Professora Bete, entrevistada em Outubro/2018).

É essencial que a família se faça presente no processo de formação da aprendizagem de seus filhos, participando e conhecendo as práticas desenvolvidas na instituição, bem como contribuindo ativamente para a formação de seus filhos, Kramer enfatiza que a participação da família é importantíssima para o rompimento das dificuldades enfrentadas pela instituição frente à formação do sujeito (KRAMER, 1993, p. 22).

As problemáticas elencadas pelas docentes elucidam-nos que as variadas questões no ambiente educacional podem ser vencidas com competência, comprometimento, dedicação e muito esforço. Embora as docentes conheçam as limitações do ensino, as mesmas buscam potencializar o desenvolvimento infantil. É isto que buscamos, buscamos meios de oportunizar uma aprendizagem significativa aos educandos.

Cada batalha é vencida graças a formação profissional que nossos docentes possuem, a competência aliada ao comprometimento com o ensino infantil, fertiliza as diversas possibilidades de aprendizagem das crianças.

## CONCLUSÃO

---

É chegado o momento de nos despedirmos da nossa pesquisa, pesquisa essa que foi essencial para a compreensão das propostas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, no viés do desenvolvimento de uma aprendizagem norteada pelos princípios éticos, políticos e estéticos.

O caminho traçado para o reconhecimento da criança como um sujeito de direito, foi bastante tortuoso, mas graças a pesquisas e estudos, a compreensão da infância tomou força. Os movimentos sociais contribuíram significativamente para que essa importância dada à infância, para que esta tornar-se uma mudança educativa. Foram graças a movimentos sociais que as creches foram sendo disseminadas no nosso país e a educação voltada para o ensino na infância se fizesse presente.

Com a proliferação das creches no Brasil, outra inquietação era pertinente, a de que tais instituições despusessem de processos educativos, formativos para com os sujeitos frequentadores das instituições.

Partindo do viés da formação dos sujeitos na infância, políticas e legislações começaram a ser pensada em prol do desenvolvimento das crianças. A LDB de 1996 dispõe da EI como primeira etapa do desenvolvimento humano, atribuindo a essa fase do desenvolvimento total importância aos seus processos formativos.

Foi pensando nas diversas legislações que oportunizassem o desenvolvimento infantil que surgiram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, seus escritos evidenciam propostas que contribuem para o desenvolvimento pleno dos educandos. Neste viés, um dos nortes desta aprendizagem, refere-se aos princípios norteadores, os princípios éticos, políticos e estéticos.

Nosso trabalho foi disposto no viés da compreensão da prática educativa que dialogue com tais princípios.

A pesquisa contribuiu significativamente para que compreendêssemos os processos formativos pautados nos princípios norteadores, além disso, contribuiu para que as professoras entrevistadas pudessem revisitar e refletir sobre sua prática que contemple os diversos processos da aprendizagem infantil.

A prática educativa é importantíssima na potencialização do desenvolvimento infantil, notou-se que as educadoras buscam corroborar com a formação plena dos educandos.

Além do exposto, a pesquisa nos ajudou a fazer as seguintes ponderações:

Primeiro, que a educação para as crianças, necessita dialogar com os processos lúdicos do cotidiano educacional, oportunizando espaços de vivências éticas, políticas e estéticas. Vivências essas que oportunizem a apreciação dos processos formativos que desenvolvam a autonomia, a criticidade, solidariedade, noções de cidadania, de democracia, bem como atividades de contemplação a sensibilidade estética, em ações com pinturas, desenhos, músicas, vídeos, encenações etc.

Ponderamos ainda, que a educação no viés infantil é importantíssima para a formação de um cidadão pleno, crítico, pensante e humanizado. No entanto a concretude desta educação perpassa por diversas problemáticas comprometendo o desenvolvimento pleno do sujeito.

Algumas das problemáticas denotadas pelas entrevistadas perpassam pelo viés do espaço físico, as salas nem sempre dispõem de espaço suficientemente necessário para o desenvolvimento de atividades em classe, bem como o próprio espaço de lazer, que por muitas vezes não oportuniza lazer algum, sem contar as problemáticas pertinentes à falta de materiais pedagógicos, brinquedos e jogos educativos.

Embora o espaço físico e a escassez de materiais pedagógicos fossem uma problemática no cotidiano da instituição, as professoras se comprometiam e buscavam realizar seus trabalhos de uma maneira que em todo o momento fertilizasse o desenvolvimento pleno do educando.

Esta pesquisa nos permitiu perceber os diversos caminhos que perpassam por uma prática que busque evidenciar os princípios norteadores, em um dos caminhos, as professoras atuantes na EI tinham dificuldades na compreensão teórica dos princípios, noutro, as mesmas professoras oportunizavam interações, brincadeiras e atividades que iam ao encontro dos ideais dos princípios éticos, políticos e estéticos.

Chegar ao término dessa pesquisa é, antes de tudo, ter a certeza de que é possível fornecer uma EI de qualidade. As instituições podem e precisam se comprometer a isto, a felicidade enfatizada aqui, perpassa pelo viés de que a EI do município de Ipixuna do Pará sob o trabalho da escola Arco-íris do saber, dispõe e vai ao encontro das propostas elencadas nas DCNEIs, embora os profissionais encontrem dificuldades, ambos buscam a efetivação de uma prática educativa significativa.

Pensar a EI no viés da formação humana perpassa ainda pela dimensão do afeto. A aprendizagem na infância caminha com o amor, amor que os profissionais sentem ao dialogar com diversas infâncias, amor que os próprios educandos sentem ao encontrar

nos educadores um carinho, um alento, um abrigo, um amigo e alguém que os ame para amar.

Tal afeto não exclui o profissionalismo dos docentes, competência fruto da formação profissional de cada professor, por mais que o afeto aqui tenha sido bastante evidenciado, não se pode esquecer que a formação profissional é o que capacita tais sujeitos a atuar diariamente com as crianças.

Finalizamos, pois, este trabalho, com a certeza de que é difícil romper com as barreiras existentes no cotidiano educacional, no entanto, prosseguiremos resistentes em busca do ideal de educação de qualidade, uma educação que não somente dispõe de currículos da formação acadêmica, como também, de uma formação voltada ao desenvolvimento de um sujeito crítico, autônomo, cidadão e humano. É pela educação da humanização que temos lutado.

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

---

ANDRADE, L, B, P. Educação infantil: na trilha do direto. In:\_\_\_\_\_. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais**. São Paulo: Editora UNESP, p. 128-168, 2010.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

ARISTÓTELES. “**Ética a Nicômaco**”. 6. ed. Tradução: Torrieri Guimarães. São Paulo: Martin Claret, 2014.

ARROYO, M. **O significado da Infância**. In: Anais do Seminário Nacional de Educação Infantil. Brasília, MEC/SEF/COEDI, 1996.

BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BUJES, M. I. E. **Escola Infantil**: Pra que te Quero. In: CRAIDY, C. M. e KAERCHER, G. E. P. da Silva. (org.) Educação Infantil: pra que te quero. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação– PNE**. Brasília: Inep, 2001.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação e Cultura**. Padrões de infra-estrutura para o espaço físico destinado à educação infantil, 2006. Disponível em: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br).

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

CENCI, Angelo Vitório. **Aristóteles & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

DALBOSCO, Claudio Almir. **Considerações sobre a relação entre filosofia e educação**. In: FÁVERO, Altair Alberto; DALBOSCO, Claudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique. **Filosofia, educação e sociedade**. Passo Fundo: UPF, 2003. p. 37-60.

DAMACENA, ANA DANIELA et al. **AS RELAÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**: implicações no nível de participação das meninas nas aulas de educação física em uma escola pública da cidade ouro preto, mg. In: XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO-EDUCERE: FORMAÇÃO DE

PROFESSORES, COMPLEXIDADE E TRABALHO DOCENTE, 2015, Curitiba. **Anais...** Curitiba, 2015.p. 01-09.

FELIPE, J. O **Desenvolvimento Infantil na Perspectiva Sociointeracionista**: Piaget, Vygotsky, Wallon. In: CRAIDY, e KAERCHER, G. E. P. da S. (org.) Educação Infantil: pra que te quero. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo e Fusari, Maria Felisminda de Rezende e. **Metodologia do ensino de arte**. – São Paulo: Cortez, 1993. (a) – (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor).

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo e Fusari, Maria Felisminda de Rezende e. **Arte na educação escolar**. – São Paulo: Cortez, 1993. (b) – (Coleção magistério 2º grau. Série formação geral).

FERREIRA, Sueli. **O ensino das artes**: Construindo caminhos. Campinas, SP: Papyrus, 2001. Coleção: Ágere, 10ª Edição, 2011.

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

FREIRE, P. **Virtudes do educador**. Ed. Vereda, 1982.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Bruner e a brincadeira**. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 1998, p. 139-153.

KRAMER, S. **Com a pré-escola nas mãos**. Uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo: Ática, 1993.

LEITE, Sandra Regina Mantovani; CARVALHO, Alonso Bezerra. **Ética na educação infantil**: o caminho para uma educação acolhedora e humanizadora. In: XIII CONGRESSO NACIONAL DA EDUCAÇÃO-EDUCERE: FORMAÇÃO DE PROFESSORES; CONTEXTOS, SENTIDOS E PRÁTICAS, 2017, Paraná. **Anais...** Paraná, 2017. p. 01-14.

OLIVEIRA, Z. R. de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Z.M.R.; SILVA, A.P.S. **Diretrizes curriculares da educação infantil**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

OLIVEIRA, Z. M. R. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais?. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 1, 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, 2010. p. 01-14.

PILLOTO, Sílvia Sell Duarte; SILVA, Carla Clauber da. Ética, estética e política na educação infantil. **Revista de Letras, Artes e Comunicação**, Blumenau, v. 10 n. 3, p.

461-475, 2016. Disponível em: < <http://artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigos/artigo.php?id=76881>> acesso em: 09 de out. 2018.

PORCHER, Louis. **Educação artística: luxo ou necessidade?** – São Paulo: Summus, 1982. (Novas buscas em educação; v. 12).

SERRÃO, Célia Regina Batista. **O tempo na Educação Infantil: rotinas.** In: NICOLAU, Marieta Lúcia Machado & DIAS, Marina Célia Moraes (orgs.). *Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância.* Campinas, São Paulo: Papyrus, 2003.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Educação e ética no processo de construção da cidadania.** In: LOMBARDI, José Claudinei; GOERGEN, Pedro (Org.). **Ética e educação: reflexões filosóficas e históricas.** Campinas: Autores Associados: Histedbr, 2005. p. 137-154.

TOMÁS, C. **Há muitos mundos no mundo» Cosmopolitismo, participação e direitos da criança.** Porto: Afrontamento, 2011.

TREVISAN, Gabriela de Pina. **Cidadania infantil e participação política das crianças: interrogações a partir dos Estudos da Infância.** Disponível em: [https://www.google.com.br/url?sa=t&source=web&rct=j&url=http://www.ciec-uminho.org/documentos/ebooks/2307/pdfs/2%20inf%25c3%25A2ncia%2520e%2520cidadania/Cidadania%2520infantil%2520e%2520participa%25C3%25A3o%2520pol%25C3%25ADtica%2520das%2520crian%25C3%25A7as.pdf&ved=2ahUKEwjqq63WkZ7eAhWCqZAKHfk0BLIQFjAJegQIBhAB&usg=AOvVaw0dykVosQMOYu8X\\_JainSim](https://www.google.com.br/url?sa=t&source=web&rct=j&url=http://www.ciec-uminho.org/documentos/ebooks/2307/pdfs/2%20inf%25c3%25A2ncia%2520e%2520cidadania/Cidadania%2520infantil%2520e%2520participa%25C3%25A3o%2520pol%25C3%25ADtica%2520das%2520crian%25C3%25A7as.pdf&ved=2ahUKEwjqq63WkZ7eAhWCqZAKHfk0BLIQFjAJegQIBhAB&usg=AOvVaw0dykVosQMOYu8X_JainSim).

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução a pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Ática, 1987.



9. Você realiza atividades buscando o desenvolvimento do senso de responsabilidade das crianças? Que os incentiva a entender que todos possuem obrigações?	9.1. Poderia explicar as atividades que você realizou voltadas ao desenvolvimento da responsabilidade?
10. Você já discutiu temas relacionados à responsabilidade com o meio ambiente nas suas turmas de educação Infantil?	10.1. Por favor, me fale sobre as atividades que envolveram a temática ambiental. Qual o foco trabalhado?
11. Você já trabalhou atividades sobre a solidariedade com seus alunos?	11.1. Pode contar sobre algumas das atividades voltadas a incentivar a solidariedade entre as crianças?
12. Você propicia momentos para que as crianças reflitam sobre suas próprias atitudes de forma ética?	12.1. Por favor, pode exemplificar como realiza essa reflexão com os alunos?
13. Você já trabalhou com temas relacionados à diversidade cultural?	13.1. Pode contar sobre o quê e como foram essas atividades?
14. Em relação à nossa cultura, você já trabalhou algum item da nossa cultura regional?	14.1. Pode contar sobre o quê e como foram essas atividades?
15. Em relação ao combate do preconceito de raça, você já trabalhou de alguma forma essa temática?	15.1. Pode narrar sobre essas ações e como as crianças reagiram?
16. No que se refere ao combate ao preconceito de gênero, você já trabalhou esse tema com as crianças?	16.1. Pode narrar sobre essas ações e como as crianças e os pais reagiram?

### III. Os princípios políticos na educação infantil

Perguntas gerais	Apenas em caso de resposta afirmativa
17. Já desenvolveu atividades que discutam a cidadania ou sobre algum assunto que esteja diretamente ligado à cidadania?	17.1. Conte um pouco sobre essas atividades?
18. Você já disponibilizou atividades ou ações que discutam a reflexão sobre a democracia?	18.1. Conte sobre essas atividades: como foram? Ocorreram em algum período específico, como eleições, semana da Pátria?
19. Você enquanto sujeito educador oportuniza e potencializa as atividades a serem desenvolvidas em dupla ou em grupo?	19.1. Fale sobre os trabalhos em grupo ou dupla, as crianças gostam? Quais os desafios?
20. Existem conflitos entre as crianças?	20.1. Mencione dois dos

	<p>principais conflitos observados por você</p> <p>20.2. Quais as ações/práticas ou projetos desenvolvidos em busca de solucionar os conflitos observados entre os alunos?</p>
--	--

#### IV. Os princípios estéticos na Educação Infantil

Perguntas gerais	Apenas em caso de resposta afirmativa
21. Você realiza ou realizou ações voltadas à sensibilidade estética das crianças? Para educá-las na apreciação das linguagens artísticas como pintura, música, teatro ou dança?	21.1. Explique duas ações voltadas ao desenvolvimento da sensibilidade artística.
22. A criatividade, ela é um foco do trabalho educativo?	22.1. Fale das atividades que realiza para o desenvolvimento do pensamento criativo nas crianças.
23. Em relação à ludicidade, ela é considerada importante?	23.1. Conte sobre as atividades que são desenvolvidas para a valorização da ludicidade.
24. Quanto às manifestações de origem afro-brasileira, o que você já trabalhou com seus alunos?	24.1. Fale um pouco sobre essas atividades. Elas ocorreram em algum momento específico, como o mês de novembro? Que temas foram enfocados e qual a recepção das crianças?
25. Em relação à cultura indígena, você já enfatizou essa cultura nas suas aulas?	25.1. E sobre essa atividade: Elas ocorreram em algum momento específico, como o mês de abril? Que temas foram enfocados e qual a recepção das crianças?
26. Você incentiva seus alunos a expressarem seus sentimentos como a felicidade, a saudade e os demais sentimentos?	26.1. Comente sobre essas práticas, por favor.
27. Como você busca fortalecer os vínculos entre professor e educando?	27.1. Como busca reforçar esse laço?

#### V. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

28. Você conhece as DCNEIs?	
Caso Negativo	Caso positivo

28.1. Você gostaria de conhecer as DCNEIs?	28.2. Como você teve acesso a esse documento?
	28.3. As DCNEIs já foram discutidas na sua escola?
	28.4. Em sua opinião, você acredita que as propostas/práticas da escola tentam ou conseguem dar conta das DCNEIs?
29. Sobre sua atuação, enquanto docente da educação infantil, você considera que o papel da escola infantil ainda se limita, para a maioria dos pais e responsáveis, a preparar para a leitura e escrita?	29.1. Como você lida com a pressão dos pais para limitar as ações a alfabetização?
30. Em relação à coordenação da escola e a equipe pedagógica, você percebe que está compreendendo as múltiplas funções formativas da educação infantil?	30.1. Como a equipe pedagógica auxilia na concretização dessas múltiplas dimensões formativas com os alunos da escola?
31. Você acredita que a estrutura física da escola auxilia na concretização dessas múltiplas funções formativas, como a formação dos valores, direito a brincar, a formação para a cidadania, etc.?	
31.1. Como a estrutura física lhe auxilia ou dificulta na concretização dessas tarefas e funções formativas?	
32. Você se sente capacitado para realizar as múltiplas funções formativas que se espera de um docente da educação infantil?	
33. Que tipos de lacunas da formação você ainda sente necessidade para atuar como docente da educação infantil?	
34. Avaliando sua prática como docente na Educação Infantil. Quais os grandes desafios para a concretização de uma educação infantil de qualidade?	
35. Sobre o assunto pesquisado: Você gostaria de dar algum depoimento ou falar algo que não foi perguntado. Fique a vontade para finalizar a entrevista.	

Muito obrigada por sua participação!