

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**SILVANA ALVES BENTO MARCINEIRO**

**A IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO  
INFANTIL DO MUNICÍPIO DE CRICIÚMA/SC NA PERSPECTIVA DOS  
PROFESSORES E GESTORES**

**CRICIÚMA**

**2024**

**SILVANA ALVES BENTO MARCINEIRO**

**A IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO  
INFANTIL DO MUNICÍPIO DE CRICIÚMA/SC NA PERSPECTIVA DOS  
PROFESSORES E GESTORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense - Unesc, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Luiz Bittencourt

**CRICIÚMA**

**2024**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

M319i Marcineiro, Silvana Alves Bento.

A implementação das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil do município de Criciúma/SC na perspectiva dos professores e gestores / Silvana Alves Bento Marcineiro. - 2024.

97 p. : il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2024.

Orientação: Ricardo Luiz Bittencourt.

1. Educação infantil - Currículos - Criciúma (SC). 2. Educação infantil - Planejamento - Criciúma (SC). 3. Professores de educação infantil. 4. Proposta curricular. I. Título.

CDD. 22. ed. 372.21098164

Bibliotecária Eliziane de Lucca Alosilla - CRB 14/1101  
Biblioteca Central Prof. Eurico Back - UNESC

**SILVANA ALVES BENTO MARCINEIRO**

**A IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO  
INFANTIL DO MUNICÍPIO DE CRICIÚMA/SC NA PERSPECTIVA DOS  
PROFESSORES E GESTORES**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 09 de agosto de 2024.

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Dr. Ricardo Luiz de Bittencourt - Doutor - Unesc - Orientador

Profa. Maria Sirlene Pereira Schlickmann - Doutora – Unisul

Prof. Dr. Gildo Volpato - Doutor - Professor aposentado

Este trabalho é dedicado à minha família que se faz presente na minha vida em todos os momentos.

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente, agradeço a Deus que é a minha fortaleza, pela oportunidade de estar aqui com saúde, escrevendo esses agradecimentos.

Ao meu esposo João Valentim, companheiro em todos os momentos de caminhada pelo incentivo, pela compreensão e pelas orações.

Aos meus filhos, Maicol, Camila e Carolini que são motivos da minha felicidade, pelo suporte nos momentos difíceis.

Ao meu netinho João Maurício, que chegou para alegrar nossos dias.

À minha mãe, que sempre me incentivou a estudar, é um exemplo a ser seguido.

Aos meus orientadores Prof. Dr. Gildo Volpato e Prof. Dr. Ricardo Luiz de Bittencourt, que foram parceiros de caminhada e que, pacientemente, e com muito conhecimento me direcionaram na produção desta pesquisa.

Aos professores do PPGE, que oportunizaram minha base teórica para esta pesquisa.

Aos membros da banca pelas importantes sugestões que auxiliaram na elaboração deste estudo.

Aos professores e gestores dos Centros de Educação Infantil que participaram desta pesquisa, por contribuírem no desenvolvimento do trabalho.

À Prefeitura Municipal de Criciúma que disponibilizou horas de afastamento para qualificar minha formação.

Por fim, gostaria de expressar minha gratidão ao Programa Uniedu/Fumdes Pós-Graduação pela concessão da bolsa de mestrado. Essa oportunidade fortaleceu minha trajetória como pesquisadora.

A todos que fizeram parte dessa caminhada, minha gratidão!

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar,  
sem aprender a fazer o caminho caminhando,  
refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs  
a caminhar.”

Paulo Freire

## RESUMO

O presente estudo buscou responder à seguinte questão: como está ocorrendo a implementação das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil do município de Criciúma/SC, na perspectiva dos professores e gestores que atuam nos CEIMs da rede municipal de ensino de Criciúma/SC? Para isso, foram traçados os seguintes objetivos: a) Analisar a compreensão de professores e gestores sobre o processo de implementação das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (DCEI) do Município de Criciúma/SC; b) Verificar se os professores e gestores manifestam, em suas falas, a apropriação dos conceitos presentes nas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil, DCEI; Os principais autores que embasaram teoricamente a pesquisa foram: Barbosa (2009), Kuhlmann (2004), Oliveira (2011) e Vygotski (1998). Para alcançar os objetivos propostos, a pesquisa caracterizou-se como qualitativa, de cunho descritivo e interpretativo. Dessa forma, foi disponibilizado um questionário aos professores e gestores dos CEIMs da rede municipal, utilizando, como ferramenta, o *Google Forms*. A análise dos dados se deu a partir da Análise de Conteúdo de Bardin (2004). Os dados obtidos permitiram identificar o perfil dos professores e gestores participantes da pesquisa, como aconteceu a implementação na perspectiva dos participantes e, também, a prática pedagógica dos professores e gestores a partir das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil. Os resultados da pesquisa revelaram que o processo de implementação da DCEI é complexo e exige o envolvimento de todos os atores: professores, gestores e Secretaria de Educação. Ademais, o estudo oportunizou uma reflexão sobre a importância da oferta da formação continuada aos profissionais para que compreendam os conceitos descritos no documento que direciona o fazer pedagógico nas instituições de Educação Infantil.

**Palavras-chave:** educação infantil; implementação; formação continuada; currículo.

## ABSTRACT

The present study sought to answer the following question: how is the implementation of the Curricular Guidelines for Early Childhood Education in the municipality of Criciúma/SC occurring, from the perspective of teachers and managers who work in the CEIMs of the municipal school system of Criciúma/SC? To this end, the following objectives were outlined: a) To analyze the understanding of teachers and managers about the process of implementation of the curricular guidelines of early childhood education in the municipality of Criciúma/SC; b) To verify whether teachers and managers manifest in their speeches the appropriation of the concepts present in the curricular guidelines of early childhood education. The main authors who theoretically supported the research were: Barbosa (2009), Kuhlmann (2004), Oliveira (2011) e Vygotski (1998). To achieve the proposed objectives, the research was characterized as qualitative, descriptive and interpretative. In this way, a questionnaire was made available to teachers and managers of the CEIMs of the municipal network, using Google Forms as a tool. The analysis was based on Bardin's Content Analysis (2004). The data obtained allowed us to identify the profile of the teachers and managers participating in the research, how the implementation happened from the perspective of the participants, as well as the pedagogical practice of teachers and managers, based on the Municipal Curriculum Guidelines for Early Childhood Education. Therefore, this study provided an opportunity to reflect on the importance of the actors involved in understanding the concepts described in the document that directs the pedagogical practice in Early Childhood Education institutions. The results of the research revealed that the process of implementing the DCEI is complex, and requires the involvement of all actors: teachers, managers and the department of education. In addition, the study provided an opportunity to reflect on the importance of offering continuing education to professionals so that they understand the concepts described in the document that directs the pedagogical practice in Early Childhood Education institutions.

**Keywords:** Early Childhood Education. Implementation. Continuing education

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Antecedentes de pesquisa (2020-2022).....	22
Quadro 2 – Direitos de aprendizagem.....	53
Quadro 3: - Campos de experiência.....	54

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Centros de Educação Infantil e quantidade de participantes .....	62
Tabela 2 - Faixa etária dos professores .....	63
Tabela 3 - Vínculo empregatício.....	63
Tabela 4 - Formação dos professores.....	64
Tabela 5 - Carga horária de trabalho .....	64
Tabela 6 - Tempo de atuação como professor na Educação Infantil e na rede municipal.....	64
Tabela 7 - Faixa etária dos gestores .....	66
Tabela 8 - Formação dos gestores.....	66
Tabela 9 - Tempo de atuação como professor da Educação Infantil e gestor .....	66
Tabela 10 - Qual o papel do gestor na implementação das Diretrizes Curriculares? .....	69
Tabela 11 - Indicações do currículo das DCEI na prática pedagógica .....	71
Tabela 12 - Formas de a criança viver a infância nos CEIMs .....	73
Tabela 13 - Implicações do enfoque Histórico-Cultural na prática pedagógica .....	74
Tabela 14 - Papel da Educação Infantil na concepção dos professores .....	76
Tabela 15 - Como as crianças vivem a infância nos CEIMs na percepção dos gestores .....	78
Tabela 16 - Implicações do enfoque Histórico-Cultural no fazer pedagógico na perspectiva dos gestores .....	79
Tabela 17 - Papel da Educação Infantil na perspectiva dos gestores .....	79

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ACT – Admitida por Caráter Temporário
- Afasc – Associação Feminina de Assistência Social de Criciúma
- Abadeus – Associação Beneficente da Assembleia de Deus
- Amrec – Associação dos Municípios da Região Carbonífera
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
- Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEB – Câmara de Educação Básica
- CEI – Centro de Educação Infantil
- CF – Constituição Federal
- CEI – Centro de Educação Infantil
- Ceim – Centro de Educação Infantil Municipal
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- Coedi – Coordenação Geral de Educação Infantil
- Conaes – Conferências Nacional de Educação
- Consed – Conselho Nacional de Secretários de Educação
- Comec – Conselho Municipal de Educação de Criciúma
- Crede – Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
- DCNEIs – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
- DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais
- DCEI – Diretriz Curricular da Educação Infantil
- DEI – Departamento de Educação Infantil
- ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
- Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
- GT – Grupo de trabalho
- Ibict – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC – Ministério da Educação e Cultura
- OMS – Organização Mundial da Saúde
- PEC – Proposta de Emenda Constitucional
- PCEI – Proposta Curricular para a Educação Infantil

PCEIM – Proposta Curricular para a Educação Infantil Municipal

PME – Plano Municipal de Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

RCNEIs – Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil

Seduc – Secretaria de Educação do Ceará

SME – Sistema Municipal de Educação

SMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura

Undime – União dos Dirigentes Municipais

Unesc – Universidade do Extremo Sul Catarinense

Uniasselvi – Centro Universitário Leonardo Da Vinci

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO, JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS DE PESQUISA.....	14
1.1 A BUSCA DE ANTECEDENTES DE PESQUISA.....	21
2 A CRIANÇA E A INFÂNCIA: CONTEXTO HISTÓRICO E CONCEPÇÕES.....	34
2.1 A CRIANÇA, A INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO INFANTIL NO ENFOQUE HISTÓRICO- CULTURAL.....	38
3 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	43
3.1 QUESTÕES CURRICULARES E PROPOSTAS PEDAGÓGICAS.....	47
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DE DADOS.....	58
4.1 O QUE DIZEM OS PROFESSORES E OS GESTORES.....	61
4.2 PERFIL DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	61
4.3 PERFIL DOS GESTORES PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	65
4.4 A IMPLEMENTAÇÃO DAS DCEI NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES.....	67
4.5 A IMPLEMENTAÇÃO DAS DCEI NA PERSPECTIVA DOS GESTORES.....	68
4.6 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES.....	70
4.7 PRÁTICAS DE GESTORES.....	78
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	81
REFERÊNCIAS.....	86
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	93
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES.....	94
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO AOS GESTORES.....	96

## 1 INTRODUÇÃO, JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS DE PESQUISA

Durante minha trajetória profissional como professora da rede municipal de ensino de Criciúma, tive a oportunidade de atuar em vários segmentos da Educação Básica. Um deles foi participar de processos de elaboração e implantação de alguns documentos que organizam e direcionam a política educacional dessa rede de ensino.

Minha carreira docente iniciou na década de noventa, quando concluí o Magistério, e comecei a lecionar no Projeto Casulo Argentina, que era administrado pela Afasc<sup>1</sup>, mas funcionava nas dependências da escola da rede municipal Francisco Skrabski. A turma era composta por 28 crianças, e com faixa etária de atendimento de dois a seis anos.

No cenário nacional, o início da década foi marcado por reflexões sobre alguns documentos para a educação, como o Plano Nacional de Educação – PNE e a Lei de Diretrizes e Bases – LDB, os quais, no que tange à Educação Infantil, definiram as diretrizes e rumos da educação brasileira. No entanto, o PNE, como lembra Valente (Brasil, 2001), não passou de uma “carta de intenção” para a educação infantil, tendo em vista que muitas das metas não se efetivaram. Já a LDB trouxe um importante avanço: a inserção desse nível de ensino na Educação Básica.

Nesse contexto, surgiram as chamadas “escolinhas”, que foram as primeiras instituições privadas de Educação Infantil no município de Criciúma/SC, tendo como fatores desencadeantes a preocupação por parte dos pais com a educação de seus filhos e a demanda de mulheres que tomaram seu lugar em diversos setores no mercado de trabalho. Essas instituições atendiam as crianças de classe média, com idade de três a seis anos.

No entanto, a maioria das crianças da Educação Infantil do município de Criciúma/SC eram atendidas pela Afasc<sup>1</sup>, mantida pelo poder público. Esse atendimento era ofertado para poucos, selecionados por critérios, sendo priorizadas as famílias mais necessitadas e, tendo como primeira condição, a mãe que trabalhasse fora de casa.

Nesse cenário, segundo Toret (1993), o “binômio” entre assistencialista e

---

<sup>1</sup> Associação Feminina de Assistência Social de Criciúma. Uma entidade não governamental, de caráter filantrópico, sem fins lucrativos.

pedagógico, em relação ao atendimento das creches, era o maior desafio a ser superado. Se, no início, se pensava em apenas “cuidar” da criança, agora a proposta era, também, “educá-la”, ou seja, duas ações que não poderiam ser compreendidas de forma fragmentada e separada, como partes isoladas de um trabalho desenvolvido na Educação Infantil.

Todavia, o trabalho pedagógico desenvolvido nas creches e pré-escolas das classes populares, para Bujes (2001), tinha como objetivo educar para uma “escolarização precoce”, com atividades que não respeitavam o processo de desenvolvimento das crianças, voltadas às práticas de memorização, disciplinas, regras e obediência. Nessa concepção de Educação Infantil, a preocupação era preparar as crianças seguindo os modelos fragmentados do Ensino Fundamental, ou as listagens de atividades baseadas em datas comemorativas e temáticas, como: animais, meios de transporte, meios de comunicação, alimentação, dentre outras.

Desse modo, com a promulgação da LDB, as instituições foram se adequando às normas da Lei e a creche deixou de ser assim chamada, começando a ser denominada de Centro de Educação Infantil – CEI. Foi então que, no ano de 1996, trabalhei na direção do Centro de Educação Infantil Washington, da Afasc, localizado em um Centro Comunitário no distrito do Rio Maina, que atendia 50 crianças de três a seis anos. Um ano depois, recebi transferência para a direção do Centro de Educação Infantil Mundo Encantado, no bairro Renascer, que atendia 150 crianças de zero a seis anos.

O fazer pedagógico, nesse período, era baseado no cuidar, por meio da rotina, e em estimulação para as crianças de zero a três anos. Para as crianças um pouco maiores, o planejamento era orientado por uma grade curricular com áreas de conhecimento a serem trabalhadas em atividades estanques.

Já em 1998, o Ministério da Educação e do Desporto – MEC apresentou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI como subsídio para os professores. No entanto, o documento foi alvo de críticas da comunidade acadêmica em sua elaboração, implementação e conteúdo, porque não contou com a participação da sociedade. Tal documento já explicitava a concepção de criança como um ser social e completo, mas, no desenvolvimento dos conteúdos, a apresentava como um “sujeito escolar”, objetivando apenas o seu desenvolvimento integral. O RCNEI apontava, também, a necessidade de unir o “cuidar e o educar”, porém, da forma como sua estrutura foi apresentada, ficou evidente que seu objetivo não

favorecia essa relação.

Nessa época, a rede municipal de ensino de Criciúma começou a ampliar o atendimento integral das crianças da Educação Infantil, até então atendidas de forma parcial e em número bem reduzido, já que a maioria era atendida pela Afasc. No ano 2000, iniciou-se uma série de estudos acerca das concepções de criança, infância, Educação Infantil e currículo no âmbito da Afasc, sobre as quais não tínhamos conhecimento, que iria ressignificar o fazer pedagógico da Educação Infantil no município. Como documento base para esses estudos, foi utilizada a Proposta Curricular de Santa Catarina (1998). Esse material trazia reflexões sobre a concepção de criança, de infância, de educação infantil, de ensino e aprendizagem na perspectiva histórico-cultural, sobre o materialismo histórico-dialético, bem como sobre o cuidar e o educar como ações indissociáveis para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Logo após esses estudos, que envolveram toda a comunidade escolar, o Projeto Político Pedagógico dos CEIs foi atualizado com essas novas concepções, delineando a Educação Infantil que tínhamos e a que queríamos.

Tempos depois, passei a exercer a função de orientadora pedagógica da Afasc e, após, a coordenação do Departamento de Educação Infantil – DEI da instituição. Durante esse período, também tive a oportunidade de participar do Conselho Municipal de Educação de Criciúma – Comec e atuei como professora tutora do curso de Pedagogia, na modalidade semipresencial, no Centro Universitário Leonardo Da Vinci – Uniasselvi, onde estive por doze anos. Essa trajetória profissional me oportunizou inúmeros momentos de estudos e, conseqüentemente, entender melhor sobre essa etapa para contribuir com o processo de formação dos acadêmicos e futuros professores. Vale ressaltar que meu percurso não se deu somente em funções na gestão ou no ensino superior, mas, também, como docente na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Ainda, a primeira década do século XXI foi marcada por avanços para a legitimação da Educação Infantil. A criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – Fundeb, criado pela Emenda Constitucional n.º 53/2006 e regulamentado pela Lei n.º 11.494/2007 e pelo Decreto n.º 6.253/2007, foi um dos avanços mais relevantes que garantiu recursos financeiros para investimentos na Educação Infantil. Nesse mesmo período, o MEC lançou as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEIs.

Em 2014, passei a exercer a função de coordenação pedagógica da

Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação de Criciúma. No exercício dessa função, a qual ocupei por quatro anos, tive a oportunidade de conhecer a Educação Infantil da rede municipal, que na época tinha 20 CEIMs e atendia crianças de zero a seis anos.

Nesse mesmo ano, com vigência de dez anos, foi publicado o novo PNE (2014-2024) e, a partir dele, estados e municípios ficaram com a incumbência de construir seus planos de educação. Nesse ínterim, foi instituído o Fórum Municipal de Educação para elaboração do Plano Municipal de Educação – PME, que contou com um movimento da sociedade para o planejamento decenal da educação, resultando na produção de 21 metas e 250 estratégias.

Então, a partir do Plano Municipal de Educação de Criciúma, que tem, em sua meta 1, questões voltadas à Educação Infantil, iniciou-se o remanejamento das crianças de zero a três anos para as instituições conveniadas Afasc e Abadeus<sup>2</sup>. Já as crianças a partir dos quatro anos estariam nos Centros de Educação Infantil Municipal – CEIMs e escolas da rede municipal. Ainda, dentre as estratégias da meta 1 também estava descrita a necessidade da elaboração de Diretrizes Curriculares para Educação Infantil, já que a Proposta Curricular da Rede Municipal era de 2008.

A Proposta Curricular da rede municipal de Criciúma, vigente em 2008, intitulada “Currículo para a diversidade: sentidos e práticas”, descreve, em apenas um capítulo, a primeira etapa da educação básica. O documento traz uma concepção de criança vista como um indivíduo ativo e participante de seu próprio processo de aprendizagem, cuja identidade é forjada no contexto cultural, social, econômico, político, religioso e racial, nos quais ela se encontra. Além disso, expressa princípios norteadores para direcionar a prática pedagógica. Um deles traz a criança como capaz e competente, explicitando a ideia de que todas as crianças têm habilidades para experienciar e entender o mundo à sua volta. Outro trata do conhecimento sobre o crescimento e desenvolvimento infantil como essencial para a qualidade das experiências educativas, preconizando o conhecimento dos processos de desenvolvimento físico, motor, mental, sensorial, emocional, cognitivo e social. O próximo princípio enfatiza que o desenvolvimento infantil ocorre de forma gradual e diferente para cada criança, respeitando as diferenças individuais. Ainda, o fato de que a aprendizagem e as várias dimensões do desenvolvimento infantil (físico, motor,

---

<sup>2</sup> Associação Beneficente da Assembleia de Deus

cognitivo, mental, sensorial e linguístico) não podem estar desconectadas das diversas áreas do conhecimento também é citado como princípio norteador. Ademais, o brincar como atividade essencial é explicitado como princípio no documento, porque é por meio da brincadeira que as crianças aprendem sobre o mundo a sua volta e desenvolvem entendimentos sobre os elementos, eventos e fenômenos que fazem parte dele. Também, as crianças devem ser motivadas para manter a curiosidade para investigar, observar, descobrir e aprender. Outrossim, o ambiente da Educação Infantil ganha destaque como princípio norteador quando é confiante, acolhedor, apoia o desenvolvimento emocional, promove a autoestima, é um ambiente que facilita as interações, respeita as individualidades e possibilita a criança a aprender fazendo, observando, ouvindo, conversando, pensando e refazendo com os outros iguais e com os outros adultos. O trabalho do professor como mediatizador do processo de aprendizagem, como quem guia, instrui, planeja, oportuniza escolhas e cria contextos de aprendizagem, da mesma forma, foi um dos princípios apresentados. Por fim, o último princípio propõe a aproximação com as famílias, otimizando a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

A proposta pedagógica supramencionada ainda apresentava uma organização curricular por áreas de conhecimento: a) Língua, escrita, linguagem e leitura; b) Ciências Sociais: História, Geografia e Relações Sociais; c) Matemática: Classificação, Seriação, Números, Formas Geométricas e Medidas; d) Linguagens Artísticas; e e) Ciências. Essa orientação ficou vigente até 2014, quando foram iniciados os estudos e discussões para elaboração de um novo documento.

Neste ínterim, igualmente ocorreram discussões sobre a temática durante a elaboração do Plano Municipal de Educação, iniciado no mesmo ano. No PME, então, ficou descrita a necessidade de elaboração de um documento para a Educação Infantil e suas especificidades. Assim, atendendo a estratégia 1.19 desse Plano, iniciaram-se os estudos para a elaboração das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil do município.

A princípio, alguns municípios da Associação dos Municípios da Região Carbonífera – Amrec se reuniram para receber assessoria da consultora pedagógica Cláudia Maria da Cruz, pesquisadora da Educação Infantil. Dessa forma, fez-se necessário organizar os profissionais da Educação Infantil da rede municipal de Criciúma em sete grandes grupos de trabalho – GTs regionalizados para estudos e formação continuada. Portanto, a partir dos estudos e discussões das temáticas, os

textos do documento foram elaborados. As temáticas abordadas foram sobre a concepção de criança, infância, Educação Infantil e ensino aprendizagem, o cuidar e o educar, a brincadeira e as interações como eixos estruturantes da prática pedagógica, assim como a organização curricular pautada nos campos de experiências e vivências: a criança e a brincadeira; a criança e suas linguagens; a criança e sua relação com a natureza e a criança e a sua relação com o mundo social. Outrossim, foi definido, nesse coletivo de professores, além de outras temáticas, que a organização do planejamento seria por meio da Pedagogia de Projetos e que a avaliação descritiva seria como forma de registrar a aprendizagem da criança.

Então, em 2016, aconteceu o lançamento das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil de Criciúma, intitulada “A criança como protagonista da aprendizagem”. Nesse contexto, em âmbito nacional aconteciam discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, a qual, em 2017, teve sua última versão homologada por meio da Resolução do CNE/CP n.º 2. Logo, a partir da oficialização do documento, os sistemas de ensino iniciaram a reformulação dos seus currículos. Já em 2019, na função de coordenadora geral pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Criciúma, fez-se necessário o movimento de reelaboração das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil à luz da BNCC, por isso, busquei junto a minha equipe, a assessoria da Universidade do Extremo Sul Catarinense – Unesc a fim de que contribuísse para a organização desse processo de reelaboração.

Para dar início ao movimento citado, a Secretaria Municipal de Educação lançou um processo seletivo para os profissionais participarem da reformulação do referido documento. Logo, foram selecionados 35 profissionais que participaram de 5 encontros para sua discussão e reformulação. Esse grupo de estudos tinha como objetivo fazer uma análise do documento à luz da nova legislação: a Base Nacional Comum Curricular. Havia, também, o propósito de discutir questões relacionadas à Educação Infantil, tais como a concepção de criança e de infância, o cuidar e o educar, a brincadeira e as interações como eixos estruturantes da Educação Infantil e os seis direitos de aprendizagem: brincar, conhecer-se, conviver, explorar, expressar-se e participar. Além desses direitos, foi realizado o estudo da organização curricular por meio dos seguintes cinco campos de experiência: o campo 1 – corpo, gestos e movimentos; o campo 2 – escuta, fala, pensamento e imaginação; o campo 3 – espaço, tempo, quantidade, relações e transformações; o campo 4 – o eu, o outro e o nós; e o campo 5 – traços, sons, cores e formas.

O objetivo era que o documento reformulado chegasse às unidades de ensino em 2020, mas, devido ao isolamento provocado pela pandemia do Covid 19<sup>3</sup>, não foi possível a sua implementação. A decretação do estado de pandemia em relação ao Coronavírus pela Organização Mundial da Saúde – OMS aconteceu em 11 de março de 2020, e a Lei n.º 13.979 determinou as primeiras medidas de isolamento e quarentena com o fechamento temporário de vários segmentos, incluindo as escolas. Passado um tempo, no ano de 2022, voltamos à presencialidade de todas as crianças na escola, sem o uso de máscaras. Foi nesse momento que a Secretaria de Educação de Criciúma, em parceria com a Unesc, ofertou encontros de formação aos profissionais da rede municipal, buscando a implementação das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (DCEI).

No entanto, apesar de terem sido feitos momentos de estudos com o grupo de professores e formações, observei, por meio de assessorias às escolas da rede municipal que atuam nessa etapa da educação básica, um certo distanciamento entre o que consta nas Diretrizes e a prática pedagógica. Nesse sentido, embora o documento que orienta a prática pedagógica tenha como título “A criança como protagonista da aprendizagem”, encontramos espaços protagonizados somente por adultos, sem a autoria das crianças, em rotinas que ficam sentadas durante longos períodos, pintando folhas com imagens prontas, ausência da brincadeira, pouco contato com a natureza e muitas atividades de cunho preparatório para o Ensino Fundamental. Ainda, apesar das Diretrizes Curriculares apontarem os direitos de aprendizagem da criança e indicarem a organização do planejamento por meio da Pedagogia de Projetos, a qual possibilita autoria das crianças, encontravam-se projetos desenvolvidos com temáticas pré-estabelecidas anualmente. Superar este tipo de prática demanda superar as concepções hegemônicas de criança, infância, currículo e Educação Infantil.

Todas essas questões estão vinculadas à compreensão que os professores e gestores que atuam nessa etapa possuem. Portanto, a partir dessas percepções, surgiram alguns questionamentos: a prática pedagógica revela a concepção de criança do professor? De que forma as crianças têm oportunidade de viver sua infância nas instituições educativas? Qual o papel da Educação Infantil? As Diretrizes

---

<sup>3</sup> A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global.

Curriculares da Educação Infantil são utilizadas para direcionar o planejamento dos professores? Qual a percepção que os professores e gestores têm do documento? Logo, a partir desses questionamentos, surgiu o problema de pesquisa: como está ocorrendo a implementação das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil do município de Criciúma/SC, na perspectiva dos professores e gestores que atuam nos CEIMs da rede municipal de ensino de Criciúma/SC? Então, buscou-se compreender a implementação das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil do município de Criciúma/SC, a partir da visão dos professores e gestores. Ainda, com base no objetivo geral, os seguintes objetivos específicos foram traçados: a) Analisar a compreensão de professores e gestores sobre a implementação das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil do município de Criciúma/SC; b) Verificar se os professores e gestores manifestam, em suas falas, a apropriação dos conceitos presentes nas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil; A pesquisa foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense na linha de pesquisa: formação e gestão dos processos educativos.

Para alcançar os objetivos descritos, deu-se andamento no processo de pesquisa buscando produções acadêmicas com temáticas que se aproximam do presente objeto de pesquisa. Essa coleta de dados trouxe subsídios delimitando temas para o referencial teórico, como também a escolha da metodologia de pesquisa que será utilizada. O resumo destas produções serão apresentados na próxima seção.

### 1.1 A BUSCA DE ANTECEDENTES DE PESQUISA

Em busca de subsídios para responder aos questionamentos apontados, mas, sobretudo, com o intuito de conhecer as produções já realizadas acerca do tema e do objeto de pesquisa aqui proposto, realizou-se uma pesquisa nas produções científicas disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, coordenada no Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – Ibict. A primeira busca aconteceu na base de dados da Capes, no campo de dissertações e teses, a partir dos descritores “implementação” e “proposta curricular” que apresentaram um montante de trezentos e seis mil trezentos e doze trabalhos.

Na continuidade, ao refinar por tipo, mestrado e doutorado, obteve-se cento e noventa e oito mil quatrocentos e sessenta e oito documentos. A busca continuou pelos anos de 2018 a 2022 e foram encontrados nove mil e trinta e nove trabalhos. Ao

filtrar por área de conhecimento, educação, o total caiu para um mil seiscentos e oitenta e seis títulos. Em seguida, ao refinar os resultados pelo programa educação chegou-se a um mil trezentos e oitenta e quatro documentos.

Já na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, observou-se setenta e cinco trabalhos a partir dos descritores “implementação”, “proposta curricular”, “educação infantil” e “BNCC”. Os títulos de ambos os *sites*, da Capes e BDTD, foram comparados a partir dos descritores e constatou-se que alguns documentos se repetiam. Então, após a leitura dos títulos e dos resumos das produções encontradas, foram selecionadas oito dissertações em nível de mestrado e uma tese em nível de doutorado, que traziam, no título, os descritores “implementação”, “proposta curricular”, “educação infantil” e/ou “BNCC”, ou seja, as que mais se aproximaram do objeto desta pesquisa e serão importantes no cotejamento dos resultados. Apesar das pesquisas partirem do ano de 2018, realizou-se um recorte de tempo em que as obras pesquisadas foram produzidas, entre os anos de 2020 e 2022.

A partir das leituras realizadas, foi elaborado um quadro com a síntese de informações básicas sobre as produções pesquisadas, conforme segue:

Quadro 1 – Antecedentes de pesquisa (2020-2022)

Ano	Título	Autor/a	Modalidade	Instituição
2020	Currículo e Educação e Educação Infantil: Um olhar sobre o processo de implementação de uma proposta curricular no município de Cordilheira Alta/SC.	Ana Paula Dal Santo	Dissertação	UnoChapécó Universidade Comunitária da Região de Chapécó
2020	Percurso e desafios do município de Matina no processo de reelaboração das diretrizes curriculares da Educação Infantil e que pode ser alterado a partir da BNCC.	Luzia de Marilac Pereira de Castro	Dissertação	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

2020	Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para Educação Infantil: estudo e implementação em uma creche do município de São Bernardo do Campo.	Meire Cardoso de Lima	Dissertação	Uninove Universidade Nove de Julho
2020	Desafios na implementação da proposta curricular da Educação Infantil na percepção dos assistentes pedagógicos da Rede Municipal de Santo André.	Elizabete Filomena dos Santos	Dissertação	Universidade Municipal de São Caetano do Sul
2020	Processos e retrocessos na implementação da Base Nacional Comum Curricular no município de Lages e os desafios das professoras que atuam na Educação Infantil.	Maria Margarete da Rosa Magner	Dissertação	Uniplac Universidade do Planalto Catarinense
2021	O processo de implementação da BNCC na Educação Infantil no município de Nova Olinda - CE: um estudo de caso no Centro de Educação Infantil Josefa Cordeiro de Mato.	Antônia Pereira Cardoso	Dissertação	Universidade Regional do Cariri – Urca
2021	As Diretrizes Curriculares do Município de Andradina - SP e a Base Nacional Comum Curricular na percepção dos(as) profissionais da Educação Infantil.	Eneida Aparecida Pereira Berti da Silva	Dissertação	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
2022	A demanda acerca da elaboração da Proposta Curricular para a Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Marília/SP.	Laura Ribas Vilard	Dissertação	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho Campus de Marília SP

2022	Da formulação da política curricular para a Educação Infantil do município de São Paulo à sua implementação: princípios, concepções e sua tradução.	Minéa Paschoaleto Frattelli	Tese	Uninove Universidade Nove de Julho
------	---	-----------------------------	------	------------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora.

A dissertação de Ana Paula Dal Santo (2020), com o título “Currículo e Educação Infantil: Um olhar sobre o processo de implementação de uma proposta curricular no município de Cordilheira Alta/SC”, teve o seguinte questionamento: como está sendo implementada a Proposta Curricular da Educação Infantil pelos gestores e professores do município de Cordilheira Alta/SC? A pesquisa teve como objetivo investigar o processo de implementação da Proposta Curricular de Educação Infantil no município de Cordilheira Alta/SC, analisando os impactos na prática pedagógica dos professores de Educação Infantil, no período compreendido entre 2017 e 2018.

Para isso, foram objeto de estudo e análise a Diretriz Curricular da Educação Infantil – DCEI, os procedimentos administrativos e as ações de implementação da diretriz desenvolvidas por gestores e professores. Ainda, a abordagem teórica da pesquisa está vinculada à concepção de infância, criança e Educação Infantil, na perspectiva dos estudos da Sociologia da Infância, dos quais consideram-se os estudos de Sarmiento (2009, 2005, 2004) e Fernandes (2009), Barbosa (2009), entre outros. A pesquisa é de cunho qualitativo, onde a autora realizou análise documental e entrevistas semiestruturadas com gestores e professores que participaram do processo de implementação da proposta curricular.

Para isso, foram objeto de estudo e análise a Diretriz Curricular da Educação Infantil – DCEI, os procedimentos administrativos e as ações de implementação da diretriz desenvolvidas por gestores e professores. Ainda, a abordagem teórica da pesquisa está vinculada à concepção de infância, criança e Educação Infantil, na perspectiva dos estudos da Sociologia da Infância, dos quais consideram-se os estudos de Sarmiento (2009, 2005, 2004) e Fernandes (2009), Barbosa (2009), entre outros. A pesquisa é de cunho qualitativo, onde a autora realizou análise documental e entrevistas semiestruturadas com gestores e professores que participaram do processo de implementação da proposta curricular.

Os resultados da pesquisa de Santo (2020) perpassam por todos os

protagonistas desse processo, evidenciando a necessidade de mudança de concepção de Educação Infantil dos gestores da Secretaria de Educação para um olhar que direcionaria, até mesmo, os recursos financeiros investidos nessa etapa. As gestoras das instituições, ainda, trouxeram elementos dificultadores, como a falta de conhecimento e apropriação das bases teóricas que fundamentam os currículos e dos documentos nacionais que tratam da organização pedagógica da Educação Infantil por parte dos professores, reforçando que há deficiência na formação inicial desses profissionais, falta de hábito de planejamento das ações pedagógicas, além de muita rotatividade deles, em virtude dos contratos temporários.

Ademais, a pesquisa evidenciou o quanto o fazer pedagógico é representado pela compreensão que o professor possui sobre a Educação Infantil, por isso a importância da formação continuada para os docentes e a compreensão das famílias sobre o papel dessa etapa. Os resultados desse estudo também revelaram a importância de um trabalho articulado entre os sujeitos da Secretaria Municipal de Educação e as professoras de Educação Infantil, refletindo na oferta de uma educação de qualidade e na construção de uma nova pedagogia para a infância pautada nos direitos da criança.

A próxima dissertação trata da temática “Percurso e desafios do município de Matina no processo de reelaboração das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil e o que pode ser alterado a partir da BNCC”. Sua autora, Luzia de Marilac Pereira de Castro (2020), problematizou: quais os percursos e os desafios do município de Matina no processo de reelaboração e implementação das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil, e o que pode ser alterado com a Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil? Essa pesquisa teve como objetivo geral analisar os percursos e os desafios do município de Matina no processo de reelaboração e implementação das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil e o que pode ser alterado com a Base Nacional Comum Curricular. Esse objetivo desdobrou-se em outros três, mais específicos: discutir e analisar documentos normatizadores das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil; analisar os discursos sobre o processo de construção, organização e aprovação da BNCC da Educação Infantil no Brasil; e analisar ações realizadas e programadas pelo município de Matina sobre a reelaboração e implementação das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil. Sua fundamentação teórica foi baseada nos postulados do pensador francês Michel Foucault, os quais tratam do discurso, saber,

poder, vontade de verdade e governamentalidade que serviram para tratamento dos dados produzidos no estudo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, na qual, por meio de critérios previamente discutidos, foram selecionados sujeitos que ocupavam espaços diferentes no município para contribuírem com a pesquisa: secretária municipal de educação, diretora, professora, coordenadora pedagógica, responsáveis pelas crianças da Educação Infantil e conselheira escolar.

Os resultados dessa pesquisa evidenciam os seguintes desafios e percursos do município: o processo de discussão/construção das Diretrizes Curriculares municipais ficou restrito aos técnicos da Secretaria Municipal de Educação; o município realizou duas formações com carga horária de quatro e oito horas para os docentes da Educação Infantil; as formações não corresponderam às expectativas dos participantes; o município não dispõe de recurso específico para a realização da formação; as escolas que atendem a Educação Infantil são inadequadas; e existe escassez de recursos didáticos para implementação do que está na BNCC.

No mesmo ano, Meire Cardoso de Lima (2020) realizou uma pesquisa sobre a BNCC intitulada "Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para educação infantil: estudo e implementação em uma creche do município de São Bernardo do Campo". Seu problema orientou-se pelas seguintes perguntas: como implantar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em uma creche, de forma crítica, contemplando o Projeto Político-Pedagógico (PPP) às práticas vigentes? Qual o papel dos educadores nesta proposta por campos de experiência? Quais desafios e possibilidades se evidenciam neste processo de discussão e transformação? Além disso, o estudo teve como objetivo geral analisar como ocorreu o processo de implantação da BNCC para a Educação Infantil em uma creche de São Bernardo do Campo. Para tal, os objetivos específicos foram: verificar o papel dos educadores nesta proposta por campos de experiências; e identificar os desafios e as possibilidades que se evidenciaram neste processo de discussão e transformação. Sua fundamentação teórica está pautada em alguns teóricos da Pedagogia crítica como John Dewey, Paulo Freire e Jorge Larrosa. A metodologia utilizada foi de cunho qualitativo do tipo intervenção e os instrumentos de coleta de dados foram a observação das práticas das professoras, bem como a análise das estratégias formativas dos encontros de formação e de parte da documentação pedagógica produzida durante a execução do plano formativo. Ainda, a pesquisadora realizou um

plano de formação para que os profissionais tivessem a compreensão do processo formativo a partir dos campos de experiências.

Os resultados apontaram que a implementação da BNCC é um processo complexo em que será necessário que os encontros formativos sejam pautados na experiência de aprender dos professores e demais educadores da equipe escolar. Outrossim, que o comprometimento dos profissionais envolvidos ressignificam as práticas pedagógicas, tornando o ambiente mais acolhedor para as crianças e a prática pedagógica mais intencional.

Já a pesquisa de Elizabete Filomena dos Santos (2020) teve como temática os “Desafios na implementação da Proposta Curricular da Educação Infantil na percepção dos assistentes pedagógicos da Rede Municipal de Fortaleza”, focalizando a implementação da Proposta Curricular para a Educação Infantil – PCEI da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza (Fortaleza, 2016). O questionamento que delimitou seu tema foi: como a Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza está sendo implementada nas perspectivas das profissionais atuantes na gestão pedagógica? Logo, essa questão direcionou o objetivo geral e os objetivos específicos da investigação. O objetivo geral foi: analisar o processo de implementação da Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, considerando as perspectivas dos profissionais da gestão pedagógica. Para isso, os objetivos específicos foram os seguintes: identificar as ações realizadas pela gestão municipal para viabilizar a reelaboração e implementação da PCEI; discutir as implicações da implementação da PCEI nas propostas pedagógicas e nas práticas das instituições; e compreender os desafios da implementação da PCEI da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza. A fundamentação teórica desse estudo se apoiou na contribuição de vários autores no que se refere à compreensão curricular e currículo da Educação Infantil como terrenos de disputa, tendo como principais referências Ball, Maguire e Braun (2016), Lopes (2004), Oliveira (2013) e Sacristán (1998; 2017). A metodologia utilizada foi por meio de consulta documental e entrevistas semiestruturadas com as coordenadoras pedagógicas, uma que atua na Secretaria de Educação e quatro que atuam na coordenação pedagógica de instituições de Educação Infantil. Essa pesquisa trouxe evidências para além da falta de infraestrutura e recursos materiais, uma vez que a superação de práticas tradicionais, as diferenças de desenvolvimento profissional docente, a ruptura com práticas já estabelecidas pelos professores, a

compreensão sobre a mudança, o compromisso ético para com ela, o trabalho intelectual, o conhecimento docente e o desejo de melhorar a formação e o desenvolvimento das crianças também foram aspectos relevantes apontados.

“O processo de implementação da BNCC na educação infantil no município de Nova Olinda – CE: um estudo de caso no Centro de Educação Infantil Josefa Cordeiro de Mato” foi a temática de pesquisa de Antônia Pereira Cardoso (2021), que analisou o processo de implementação do documento. Os questionamentos que direcionaram a pesquisa foram: como o município de Nova Olinda – CE, na Região Metropolitana do Cariri, fez a implementação da BNCC, por meio do currículo do estado do Ceará na educação infantil? Houve formação inicial para os professores para implementação do novo currículo pautado nas orientações da BNCC e seguindo o DCRC do Ceará? Os professores compreendem a importância do currículo na escola e como esses são responsáveis pela formação da criança? Há garantia da implementação de um currículo pautado na BNCC? A partir desses questionamentos, a pesquisa teve como objetivo geral compreender o processo de implementação da BNCC/DCRC no município de Nova Olinda – CE. Logo, os objetivos específicos foram: resgatar o processo de construção teórico e histórico da BNCC no Brasil; verificar os caminhos percorridos pela SEDUC – CE, por meio da Coordenadoria Regional de Educação – Crede; e entender como a Secretaria Municipal de Educação de Nova Olinda articulou a implementação da BNCC da educação infantil. Para atingir os objetivos, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e análise de documentos sobre a história do currículo e seus significados. Sua pesquisa foi de cunho qualitativo e utilizou, como metodologia, o estudo de caso, em que os professores e a coordenadora do CEI Josefa Cordeiro de Matos responderam a um questionário eletrônico encaminhado via plataforma Google *Forms*. O resultado do trabalho apontou que os professores entrevistados demonstraram pouca compreensão sobre a BNCC, o currículo e o processo de implementação do Projeto Político Pedagógico – PPP. A autora salientou, ainda, que o processo de formação dos docentes aconteceu de forma técnica, sem reflexão entre a teoria e a prática.

“Processos e retrocessos na implementação da Base Nacional Comum Curricular no município de Lages e os desafios das professoras que atuam na educação infantil” foi a dissertação de Maria Margarete da Rosa Magner (2020), a qual apresentou a problemática: como se deu o processo de implementação da Base

Nacional Comum Curricular no município de Lages e como as professoras enfrentaram a nova realidade no cotidiano da educação infantil? Para compreender essa questão, a pesquisadora elencou como objetivo geral: analisar os processos e retrocessos na implementação da Base Nacional Comum Curricular no município de Lages e como as professoras enfrentam a nova realidade no cotidiano da educação infantil. Seus objetivos específicos foram: conhecer como a educação infantil é abordada na Base Nacional Comum Curricular (2017); identificar como ocorre a formação permanente das professoras sobre a implementação da Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil; e conhecer como as professoras vivem o processo da implementação da Base Nacional Comum Curricular. Seu referencial teórico trouxe autores como Finco, Barbosa, Richter (2015), Kuhlmann Jr. (1998), Saviani (1997), Buss-Simão (2016), Oliveira (2012), Cerisara (1999), Cury (2018) e outros. Além disso, os seguintes documentos normativos foram utilizados: Constituição Federal do Brasil (1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Proposta Pedagógica e Currículo em educação infantil (1996 – Documento das Carinhas), Leis de Diretrizes e Bases (1996), Base Nacional Comum Curricular (2017), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e plano de educação do município de Lages.

A metodologia qualitativa usou, como instrumentos de coleta de dados, entrevistas focalizadas com oito professoras e a realização de 24 horas de observação participante em quatro CEIMs. O estudo apontou que, durante o processo de implementação da proposta pedagógica, fez-se necessário que professores assumissem uma postura constante de reflexão individual e com seus pares sobre sua prática pedagógica. No entanto, a maioria dos docentes participantes da pesquisa não realizaram críticas à BNCC e enfatizaram a necessidade de investimentos em formação continuada, de construção de ambientes adequados para cada grupo etário e de valorização salarial. Apontaram, ainda, que os encontros para estudo e discussão da BNCC não foram suficientes, tornando-os apenas executores desse documento importante que afeta as práticas pedagógicas nas instituições de Educação Infantil.

A professora Eneida Aparecida Pereira Berti da Silva (2021) pesquisou sobre “As Diretrizes Curriculares do Município de Andradina/SP e a Base Nacional Comum Curricular na percepção dos profissionais da Educação Infantil”, buscando analisar as relações da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil

com a construção e a implantação do currículo Paulista e das diretrizes municipais de Andradina, São Paulo. Sua pesquisa surgiu do seguinte questionamento: como ocorreram e estão ocorrendo os processos de proposição, elaboração e desenvolvimento da BNCC no Brasil e, ainda, como essa construção está sendo tomada e ressignificada na educação infantil, no município de Andradina/SP, observando os condicionantes sociais, políticos e econômicos que marcam a sociedade contemporânea?

A pesquisa citada teve como objetivo geral: analisar as diretrizes curriculares propostas para a educação infantil no município de Andradina e o currículo Paulista-educação infantil, verificando continuidades e/ou rupturas com a BNCC aprovada em 2017 e as políticas curriculares nacionais, desenvolvidas para essa etapa educacional nos anos 1990 e 2000. Já os objetivos específicos foram: identificar e compreender a percepção dos educadores da educação infantil sobre a BNCC e as diretrizes curriculares propostas para a educação infantil no Município de Andradina/SP desenvolvidas a partir da BNCC; descrever as políticas de formação continuada no município de Andradina/SP, para o desenvolvimento da BNCC e do currículo, analisando as possíveis influências das políticas educacionais propostas pela União. O referencial teórico adotado para análise do estado e da política curricular foram os textos de Antônio Gramsci (2004, 2007, 2011), Mészáros (2002), Saviani (2011) e Libâneo (2018). A investigação da autora, de abordagem qualitativa, foi desenvolvida em três fases: o levantamento da produção já existente da temática; a fase documental, em que foram analisadas as três versões da BNCC, as diretrizes curriculares do município de Andradina e o currículo Paulista – Educação Infantil; e a pesquisa de campo junto aos coordenadores pedagógicos e às educadoras da Educação Infantil da rede municipal de Andradina.

Os resultados dessa pesquisa apontaram que a coordenação pedagógica, responsável pelo processo de formação continuada dos professores, percebe a BNCC como proposição de um currículo comum para sanar as desigualdades educacionais do país e considera que a Base tem “força de lei” e precisa ser seguida, indicando certa confusão sobre as políticas educacionais colocadas atualmente. Quanto aos professores, estes têm a BNCC como currículo, pois não citam nenhuma outra diretriz nem outro organizador diferente e apontam a BNCC como um manual ou guia para nortear todas as ações educacionais. Isso demonstra que a falta de uma formação consistente, de uma referência curricular e de autonomia dos sistemas

contribuem para a aceitação acrítica de qualquer política educacional.

Portanto, concluiu-se que há pleno alinhamento das diretrizes curriculares municipais com o currículo Paulista e a BNCC, o que demonstra a ausência de autonomia local e ruptura com parcela das políticas educacionais desenvolvidas anteriormente.

A dissertação com a temática "A demanda acerca da elaboração da Proposta Curricular para a Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Marília/SP", de Laura Ribas Vilard (2022), surgiu a partir do seguinte questionamento: como foi o processo de elaboração da PCEIM e a participação dos agentes educacionais/escolares, no que diz respeito às "demandas" articuladas e que hegemonizaram o discurso formado? Seu estudo teve como objetivo geral: contribuir com as pesquisas da área de Administração/Gestão escolar, identificando as demandas acerca da elaboração da Proposta Curricular para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Marília/SP. A pesquisa buscou, também, promover um diálogo entre a legislação do município, as articulações ocorridas no processo de sua elaboração, a gestão e o discurso dos agentes educacionais e escolares. A metodologia utilizada contou com 13 entrevistas com os agentes que participaram desse processo: 6 com coordenadores de grupos de trabalho, 5 com redatores e 2 com educadores do município que vivenciaram a transição curricular do município pautada nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – RCNEIs.

O resultado desse movimento de implementação promoveu a formação dos profissionais que, de forma coletiva, identificaram a necessidade de elaboração de uma nova proposta curricular para a Educação Infantil, com uma base teórica, nesse caso, a teoria histórico-cultural, e com conteúdo para além dos campos de experiências. Partindo disso, os significativos resultados desse processo estão voltados para a satisfação de participação, da importância de disseminar o conhecimento, em razão da cobrança nas avaliações externas. Porém, essas percepções não foram apenas um movimento coletivo, mas, também, a oficialização de uma nova base teórica do Sistema Municipal de Ensino.

A tese de doutorado de Minéa Paschoaleto Frattelli (2022), cujo título é "Da formulação da política curricular para a educação infantil do município de São Paulo à sua implementação: princípios, concepções e sua tradução", teve como foco de pesquisa a Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo, especificamente o currículo da Educação Infantil da cidade. Seu problema de

pesquisa surgiu a partir do seguinte questionamento: quais os princípios e concepções da política curricular para a educação infantil do município de São Paulo e como são traduzidos na prática pelos agentes educativos? Ela teve como objetivo geral compreender esses princípios e analisar de que forma se materializam na sala de aula, considerando que as políticas educacionais sofrem influências de organismos multilaterais que estão a serviço de uma nova ordem educativa mundial de caráter neoliberal. A fundamentação teórica está ancorada em uma perspectiva crítica do currículo, dialogando com autores como Goodson Silva (1997), Moreira (2009), Apple (2006) e Young (2014), os quais consideram que o currículo não é neutro, estando ligado não apenas à tentativa de afirmação do conhecimento e cultura dominantes, mas como uma forma de domínio, de poder. A metodologia utilizada foi uma abordagem qualiquantitativa com o recurso de questionário e entrevistas como instrumentos de coleta de dados.

A pesquisa supracitada evidenciou a importância de trazer um conjunto diferenciado de educadores para a produção do currículo, permitindo o entendimento de que, em uma unidade escolar, todos são responsáveis pela aprendizagem e pelo desenvolvimento das crianças. Ainda, questões como as limitações na formação inicial e continuada dos profissionais foram evidenciadas. Além disso, outros resultados da pesquisa permitiram verificar que existem influências internacionais e nacionais que impactam na produção do texto da política educacional, em especial nos países em desenvolvimento. Contudo, a interpretação dos processos e a tradução da política, realizados pelos educadores, permitem ações de resistência e de recriação, por meio de práticas emancipatórias.

A leitura das produções acima descritas reafirmou a importância da escolha do objeto de estudo sobre a implementação das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil da rede municipal de ensino e o desafio de uma prática pedagógica alinhada aos referenciais teóricos propostos no documento. Além disso, cada pesquisa revisitada (pesquisa dos antecedentes) trouxe subsídios para pensar sobre pontos convergentes entre a temática desenvolvida nesta dissertação e as temáticas pesquisadas. Verificou-se, portanto, que, após a homologação da BNCC, todos os municípios supracitados procuraram realizar as adequações nas propostas pedagógicas da Educação Infantil. Todavia, observou-se que nem todas ocorreram de forma participativa, divergindo do processo de construção e implementação das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil do município de Criciúma, que se deu

com a participação de docentes, gestores e coordenação pedagógica da Secretaria de Educação. Todas as pesquisas realizadas tiveram como objetivo investigar o processo de implementação dos documentos orientadores das redes de ensino e a leitura desses trabalhos direcionou a escolha do instrumento de pesquisa utilizado, como também os questionamentos essenciais para coleta de respostas para inquietações da autora.

Diante do exposto, apresento a forma como foi estruturada a pesquisa: No primeiro capítulo, a introdução exibiu as motivações pessoais e a trajetória profissional da autora como instigações para a escolha do tema. Também, se descreveram os objetivos do estudo, o problema, a justificativa e os antecedentes de pesquisa, com o mapeamento dos estudos já produzidos e que apresentaram relevância da temática sobre a implementação das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil de Criciúma e a compreensão do que está descrito no documento em relação à prática pedagógica dos profissionais que atuam nessa etapa. Ainda, além da introdução, o trabalho está dividido em mais quatro capítulos, descritos a seguir.

No segundo capítulo, apresenta-se o tema “A criança e a infância: contexto histórico e concepções”, o qual revela alguns pontos do contexto histórico que constituiu os movimentos que oportunizaram a mudança do pensamento sobre a criança e a infância no tempo. A próxima seção traz "A criança, a infância e a Educação Infantil no enfoque Histórico Cultural", uma vez que essa é a teoria que direciona o fazer pedagógico nas Diretrizes Curriculares para Educação Infantil – DCEI.

O terceiro capítulo trata das “Políticas públicas para a Educação Infantil”, sua longa e contraditória trajetória no que se refere à educação institucional para crianças pequenas, assim como a concepção de currículo que permeou cada período até a BNCC.

No quarto capítulo, explicita-se o percurso metodológico que direcionou a pesquisa, contendo o tipo de pesquisa, a abordagem, os sujeitos, o lócus, os instrumentos de coleta de dados e a perspectiva de análise. Na sequência, registra-se a análise dos dados da pesquisa, dialogando com o referencial teórico.

Por fim, apresenta-se as considerações finais e as referências que foram utilizadas para a elaboração desta pesquisa.

## 2 A CRIANÇA E A INFÂNCIA: CONTEXTO HISTÓRICO E CONCEPÇÕES

Neste capítulo, buscou-se compreender os conceitos referentes à criança e à infância com base em dados da história, considerando a especificidade do ser criança como sujeito histórico no mundo social. Conforme Kuhlmann e Fernandes (2004, p. 15), história da infância seria entendida com “a relação das crianças entre si, com os adultos, com a cultura e com a sociedade.”. Nesse sentido, a partir dos séculos XVII e XVIII, o sentimento de infância e sua compreensão como uma categoria e construção social foi tomando diferentes significados.

Conforme Ariès (1981), na Idade Média, a criança era considerada um ser biológico, sem estatuto social. Ela aparece representada nas artes e nas escritas como um adulto em miniatura, ou seja, criança e adulto eram tratados como iguais socialmente, facilitando a exploração e os maus tratos. O autor destaca, ainda, a escolarização como um dos fatores que contribuíram para a legitimação do processo de formação do sentimento de infância, separando a criança do ambiente a que era submetida no convívio com os adultos. Outros fatores importantes citados foram a fabricação de brinquedos específicos para a criança e, por fim, o crescimento do sentimento de família, pois, a partir da escolarização, a família organizou-se em volta da criança e, então, educação e afetividade se tornaram essenciais. Ademais, Ariès afirma que:

[...] na sociedade medieval, que tomamos de partida, o sentimento de infância não existia – o que não quer dizer, que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças; corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. (Ariès, 1981, p. 154)

Além disso, a infância passou a ser vista como um período em que o indivíduo estava em processo de formação, em que era possível moldá-lo e educá-lo para se tornar membro produtivo da sociedade. Assim, “o fato social da escolarização se explicaria em relação aos outros fatos sociais, envolvendo a demografia infantil, o trabalho feminino, as transformações sociais da infância, etc.” (Kuhlmann Jr., 1998, p. 15).

Foi o século XVIII que trouxe uma infância moderna e autônoma, conforme afirma Ariès (1981), apesar da criança ainda ser tratada como adulto em miniatura.

Porém, somente a partir do século XX, com a influência de muitos estudiosos, essas concepções começaram a sofrer modificações e a criança passou a ser vista como um ser de direitos e em fase de desenvolvimento.

Dessarte, faz-se necessário saber como ocorreram as representações de infância, pensar na criança, localizá-la na sociedade e reconhecê-la como produtora da história. Nesse sentido,

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre essa fase da vida. É preciso conhecer as representações da infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc, reconhecê-las como produtoras da história. (Kuhlmann, 1998, p. 31).

Ainda em busca de demonstrar como a concepção de infância foi influenciada pelos diferentes contextos, Kuhlmann, Cambi e Uliviere (1998) consideraram que o sentimento de infância foi influenciado por duas dimensões que não podem ser indissociadas: a dimensão que considerou as condições de vida, as instituições, as práticas de controle, a família, a escola, a alimentação, os jogos e a vida material e social; e a outra, a qual envolveu as dimensões diretamente ligadas ao imaginário, que tratou de colher as transformações que influenciaram na história das mentalidades em relação ao fenômeno infância.

Segundo Kuhlmann (1998), nos séculos XVII e XVIII, muitos estudiosos contribuíram para a fabricação de novos “sentimentos de infância”, o que, posteriormente, ganharia *status* de categoria social. Destaca-se, aqui, a contribuição de Comenius, Rousseau, Pestalozzi e Fröebel.

Narodowski (2006) afirma que, para Comenius, a infância é concebida como um lugar incompleto, um ponto de partida de uma meta a ser alcançada ou, ainda, um processo que parte do mais simples ao complexo, da primeira idade para a idade madura.

Outrossim, conforme Streck (2004, p. 44), no século XVIII, Rousseau buscava uma concepção diferente das ideias equivocadas sobre a infância. Para este filósofo, a “infância não era lugar de passagem para outros estágios da vida, mas uma etapa com valor próprio, ou seja, considerava o homem no homem e a criança na criança”. (Rousseau, 1994, p. 69).

Igualmente, o suíço Pestalozzi foi influenciado por Rousseau, contudo,

trouxo suas teorias para a vivência prática. Ele realizou a leitura de Emílio ou da educação (1762), reforçando e ampliando suas reflexões e práticas. Desse modo, contribuiu com reformas educacionais e implementou experiências pedagógicas que influenciam a educação ainda hoje.

Como ponto forte na teoria de Pestalozzi, Barbosa (2006) apresenta a crença na autonomia humana e a ideia de formar um ser moralmente fortalecido para enfrentar as pressões da natureza e da sociedade. Para Pestalozzi o ponto fundante dessa condição se encontrava na primeira infância, na relação mãe e filho. De acordo com a interpretação de Barbosa (2006, p. 92), a base da educação preventiva e gradativa de Pestalozzi percebeu que “as crianças são seres de impulso, sem uma consciência de suas ações e nem vontade livre”.

Nesse sentido, Pestalozzi defendeu o princípio da educação integral às crianças no intuito de dominar o ímpeto e aplicar as práticas das regras. Ele acreditava na educação guiada pelo amor e firmeza, desconsiderando a força persuasiva do castigo para a educação das crianças. Portanto, o afeto e o desenvolvimento humano, presentes na sua teoria, contribuíram com a prática. Assim, a educação complementava a ação da natureza, articulando os três eixos principais: cabeça, coração e mãos (Soetard, 2010; Peroza, 2018).

Por sua vez, Fröebel, discípulo de Pestalozzi, destacou a infância como uma fase importante e decisiva na formação das pessoas. Segundo Gadotti (1999, p. 90), Fröebel criou o primeiro estabelecimento educativo para as crianças pequenas, o “Kindergarten” (jardim de infância), o qual priorizava o desenvolvimento global da criança, com o objetivo de florescer as potencialidades, consideradas naturais do indivíduo. Na visão de Fröebel (2001), as crianças eram consideradas um rascunho, um “vir a ser” para uma nova época, para uma nova sociedade ainda a ser instituída (Oliveira, 2011).

Sendo assim, o atendimento assistencialista ligado à infância pobre se tornou marcante no processo histórico, fato que pode ser notado na criação da Educação Infantil, a partir da segunda metade do século XIX, como relata Kuhlmann (1998, p. 69):

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

também educavam - não para a emancipação, mas para a subordinação. (Kuhlmann, 1998, p. 69).

Ainda referente ao sentimento de infância, Kuhlmann (1998) menciona que historiadores encontraram imagens de famílias atenciosas, móveis e roupas para as crianças e brinquedos produzidos no século XIX. Esses artefatos são indícios da existência de um sentimento de especificidade da infância. Além disso, percebe-se que já havia um sentimento incutido, mas que não incluía ideias como os direitos da criança.

Dessa forma, verifica-se que os acontecimentos ocorridos na história do pensamento em relação à infância serviram para construir a definição sobre a criança. Conforme Kuhlmann (1998) pontua em sua obra, "a história da infância seria uma maneira de contar, de narrar, de construir sentidos, de ligar tempos diversos a um tempo da humanidade, de construir sentidos, legitimando processos históricos."

No que diz respeito a configuração desse processo histórico, muitos pensadores do século XX contribuíram para inserir a criança na sociedade. Piaget foi um deles e teve a infância como objeto de estudo, contribuindo para o entendimento do lugar da criança na sociedade e configurando a criança como sujeito epistêmico. Corroborando a isso, Azevedo (2013) considera a criança um sujeito epistêmico, ou seja, que pensa e aprende a partir de experiências físicas ou mentais desafiadoras de equilíbrio e desequilíbrio, promovendo a descoberta de um novo conhecimento.

Vygotsky é outro pensador que contribuiu para o entendimento do papel da criança na sociedade. Para ele, a criança é um sujeito histórico, social e cultural, isto é, que estabelece relações sociais para a produção de sua existência material transformando-as e transformando-se. (Silveira, 2006). Nesse sentido, a criança interage com o mundo real, o qual faz com que se desenvolva, fazendo parte de um processo social, cultural e histórico, apropriando-se de valores e comportamentos próprios de seu tempo e lugar.

Segundo Kuhlmann (1998), é possível pensar que toda criança tem infância, porém não se trata de uma infância idealizada, mas, sim, concreta, histórica e social. Logo, a questão central não é se a criança teve/tem infância, mas compreender que infância a criança vivenciou/vivencia. Assim,

[...] é preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, reconhecê-las como produtoras da história. Torna-se difícil afirmar que uma determinada criança

teve ou não infância. Seria melhor perguntar como é, ou como foi, sua infância. (Kuhlmann, 1998, p. 31).

Como afirma Marita Redin (2007, p. 12), a infância é inerente à criança, “se refere às condições de vida da criança em diferentes grupos sociais, culturais e econômicos”. Entretanto, ainda há muitos casos em que a criança não usufrui desse direito de forma adequada, pois vive em condições precárias. Ela é ator social, partícipe da construção da sua própria vida e da vida daqueles que a cercam. Assim, tem voz própria, deve ser ouvida, considerada com seriedade e envolvida no diálogo e na tomada de decisões democráticas. Conforme conceitua Bujes (2002, p. 18-19),

As idealizações da infância como um espaço utópico – o reino da sensibilidade, da desproteção, da felicidade, como também de uma quase miraculosa progressão cognitiva – deram lugar a uma visão da criança como sujeito de seu tempo, pressionada pelas condições do meio, marcada por diferenças de gênero, classe, etnia, raça, idade, corpo, etc. A concepção de criança como sujeito da educação moderna - transcendental, unitário, racional, estável - precisava ser posta em questão bem como a crença nas metanarrativas iluministas que tinham como horizonte a possibilidade de sua emancipação.

Diante do exposto, cabe ressaltar que a sociedade é marcada pelas rápidas transformações que reverberam novas configurações do que é ser criança e viver as infâncias. Sendo assim, a partir das alterações apresentadas, são colocados novos modos de entender a criança e significar a infância.

Finalmente, mas sem a pretensão de esgotar a discussão sobre o tema, tendo como ponto de partida esse breve histórico sobre a criança e a infância, a próxima seção aborda sobre a criança, a infância e a Educação Infantil sob a lente da teoria Histórico-Cultural.

## 2.1 A CRIANÇA, A INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO INFANTIL NO ENFOQUE HISTÓRICO-CULTURAL

A Teoria Histórico-Cultural foi criada por meio de estudos e pesquisas elaborados por Lev Semionovich Vygotsky. Essa teoria leva em consideração aspectos relacionados à interação, à linguagem, ao contexto histórico do indivíduo, às particularidades individuais, às vivências, às experiências, aos aspectos biológicos e às condições materiais. Portanto, compreende-se que cada indivíduo aprende, com o outro, a construir a cultura e transmiti-la às futuras gerações, já que é um ser histórico-cultural.

Assim, faz-se necessário compreender as contribuições do enfoque Histórico-Cultural na constituição da concepção de criança, infância e Educação Infantil, visto que essa é a teoria que direciona o fazer pedagógico nas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil de Criciúma, objeto desta pesquisa.

A criança, no enfoque Histórico-Cultural, é vista como sujeito de sua atividade, capaz e competente na sua relação com o mundo. Tal visão contribui para uma criança ativa e ansiosa para se engajar no mundo da cultura, historicamente constituído. Sendo assim, falamos de uma criança que não é passiva, mas que, na sua atividade em interação com a história e a sociedade humana, se desenvolve psicologicamente e se reconhece como membro da cultura. Nesse sentido, emerge a concepção de criança descrita nas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (2020, p. 35):

A criança é um sujeito histórico, possui uma natureza singular, que a caracteriza como ser que sente e pensa o mundo de uma maneira muito própria, precisando ser compreendida e respeitada a partir de suas singularidades. Além de ser lúdica, faz suas próprias construções, por meio do brincar, do encenar, do experimentar, do narrar, do questionar, do imaginar, do desejar, do aprender, do criar e do observar. É por meio da interação, que ela busca atribuir significados das experiências sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. A criança é um ser social que aprende significando e transformando valores culturais do seu ambiente, que a torna um sujeito criador e recriador de cultura. (DCEI, 2020, p. 35).

Assim, pode-se considerar que a criança, para o enfoque Histórico-Cultural, só se desenvolve por meio das modificações provocadas pela sua interação social, fato que a leva a uma nova e singular situação no mundo. Primeiramente, ela aprende o que há na cultura, pela via social, sendo assim, sua compreensão inicial é externa, entre ela e o mundo. Posteriormente, essa compreensão do externo se organiza, criando condições para o complexo processo de internalização e reprodução das singularidades humanas.

A infância, por sua vez, é entendida não como um acontecimento inerte, imerso em um vazio social, mas como um fenômeno concreto (material e imaterial), por isso, propagado por temas sociais, políticos e econômicos do mundo contemporâneo. Isso implica reconhecer que diferentes crianças vivem suas infâncias em contextos relacionais. Conforme Dalberg, Pence e Moss (2003, p. 85), “a infância é um estágio da vida e um fenômeno permanente na sociedade. As

crianças vivem através da infância”. A forma de pensar a criança e a infância leva a olhar de maneira diferente para a educação das crianças de 0 a 5 anos.

Nesse sentido, o enfoque Histórico-Cultural prevê uma Educação Infantil que não priorize o trabalho individualizado, segmentado e fragmentado, mas uma ação pedagógica que oportunize à criança o contato e a interação com a totalidade de conhecimentos, que lhe apresente o mundo concreto, tal como ele é, complexo e contraditório. Essa apresentação da realidade concreta à criança faz com que esta sinta necessidade de compreender sua complexidade e totalidade, visto que contribui para que a criança, ao se relacionar com esse mundo, o compreenda e internalize situações cada vez mais complexas do ponto de vista de suas potencialidades psíquicas. Assim sendo, conforme Mello (2006, p. 97)

[...] a partir da vivência coletiva da experiência social intencionalmente organizada e apresentada, já nos primeiros anos de vida, as crianças desenvolvem intensamente diferentes capacidades práticas, intelectuais e artísticas, começam a formar as primeiras idéias, os primeiros hábitos morais e traços de caráter. No entanto, aprendemos a insistir no fato de que se as crianças, sob a influência do trabalho educativo intencional podem desenvolver sua inteligência e personalidade desde a mais tenra idade, isto não nos deve levar a entender que devemos abreviar a infância para apressar seu desenvolvimento psíquico. Conforme lembra Leontiev, em cada idade há uma forma explícita da relação do sujeito com o mundo e esta é a mediadora de sua aprendizagem.

Essa concepção de Educação Infantil contribui para a superação de práticas e teorias que concebem a criança como um ser incapaz, depositário de conhecimentos que lhes são alheios, como, também, para a superação da concepção de Educação Infantil preparatória, ou seja, que prepara para o ensino fundamental. Ao contrário, considera a criança como alguém capaz de criar hipóteses e teorias desde o primeiro ano de vida.

Dessa forma, o cotidiano das instituições de Educação Infantil deve consistir em espaços e tempos em que as crianças possam viver estabelecendo experiências e vivências com seus pares, com adultos e crianças mais velhas, experimentando, representando e inventando na rica atividade de faz-de-conta ou nas brincadeiras dos bem pequenos que vivenciam suas fantasias e representações do que estão elaborando (como a separação da família, a adaptação com o novo espaço), assim como em outros momentos, compondo variadas formas de brincar, de conhecer o mundo e ser conhecido por ele. De acordo com Prado (2002), esse espaço de elementos da cultura infantil tem papel preponderante para a

aprendizagem da criança, por isso, devemos oportunizar

[...] um espaço de construção de brincadeiras, transgressões, linguagens e significados – espaço de estabelecimento de múltiplas relações, de construção e emersão de elementos da cultura infantil, de expressões e manifestações culturais das próprias crianças. (Prado, 2002, p. 95).

Leontiev (1998) explicita que o aprendizado que se realiza por meio da atividade da criança, direcionada por um parceiro mais experiente, faz com que ela aprenda e se desenvolva. Essa criança preconizada não aprende e se desenvolve em decorrência de estágios que se sucedem ou evoluem. Ela tem, em sua ontogênese<sup>4</sup>, fatores vinculados à sua realidade externa, os quais transforma sua realidade interna, propiciando-lhe uma nova maneira de se comportar diante do mundo.

Ainda sobre desenvolvimento, Vygotsky (1998) o determina em dois níveis: o nível de desenvolvimento efetivo ou real e o potencial ou próximo. O desenvolvimento no enfoque Histórico-Cultural, indica que, no contato com o outro mais experiente, seja uma outra criança ou um adulto – mediadores dessa interação – a criança revela e interage com conhecimentos potenciais que se tornam reais na interação com os outros. Portanto, com base nessas experiências adquiridas, a criança se apropria, gradativamente, das regras de ação e comunicação e vão surgindo, progressivamente, produções verbais (Oliveira, 2007). De acordo com o enfoque Histórico-Cultural, a linguagem tem uma função fundamental na aprendizagem, pois é por meio dela que o indivíduo apreende o conhecimento produzido pela cultura.

Nessa perspectiva, vale salientar que, na posição abarcada por essa visão, a aprendizagem só se constitui mediante as contradições vividas pela criança desde que nasce, mediadas pelas situações com as quais entra em contato – a interação com as outras crianças, com os adultos, com os objetos culturais e com todo o legado histórico. Oliveira (1997, p. 57) acrescenta que a

Aprendizagem é o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc. a partir de seu contato com a realidade,

---

<sup>4</sup> Processo biológico de desenvolvimento dos indivíduos desde a fecundação do óvulo até a maturidade. A ontogenia compreende o estudo do desenvolvimento de um organismo e das suas transformações em cada etapa.

o meio ambiente e as outras pessoas. É um processo que se diferencia dos fatores inatos (a capacidade de digestão, por exemplo, que já nasce com o indivíduo) e dos processos de maturação do organismo, independentes da informação do ambiente (a maturação sexual, por exemplo). Em Vygotsky, justamente por sua ênfase nos processos sócio-históricos, a ideia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo. (...) o conceito em Vygotsky tem um significado mais abrangente, sempre envolvendo interação social.

Assim, o aprendizado da criança e seu consequente desenvolvimento ocorrem quando ela participa ativamente das vivências e experiências. Nesta seção, portanto, buscou-se enfatizar a criança, a infância e a Educação Infantil no enfoque Histórico-Cultural. Já o próximo capítulo abordará as políticas públicas que instituíram a criança como sujeito de direitos.

### 3 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

O início do processo de construção coletiva das políticas públicas para a Educação Infantil se deu a partir da década de 1980, sendo marcado pela redemocratização do país, onde aconteceram muitos movimentos na formulação de uma consciência e de uma nova postura em relação aos direitos da população infantojuvenil. Participaram três segmentos: os movimentos sociais, os órgãos públicos/Estado e a universidade (Brasil, 1996), os quais realizaram pesquisas, debates e articulações que contribuíram com a história da Educação Infantil no Brasil.

Conforme Dorneles (1990), um governo cumpre o seu papel de garantir as demandas sociais da população por meio de políticas públicas expressas por meio de programas e projetos de governo. Ainda, é importante salientar que as políticas públicas surgem pela interação entre Estado e sociedade civil. Compreende-se, então, que essa interação retroage sobre ambos os atores, isto é, algumas políticas públicas educacionais revelam, em certos momentos, importante intervenção da sociedade civil organizada.

No entanto, não basta declarar um direito, mas é preciso implementar políticas públicas que garantam o efetivo acesso aos direitos, como explicita Cury (2002):

Declarar um direito é muito significativo. Equivale a colocá-lo dentro de uma hierarquia que o reconhece solenemente como um ponto prioritário das políticas sociais. Mais significativo ainda se torna esse direito quando ele é declarado e garantido como tal pelo poder interventor do Estado, no sentido de assegurá-lo e implementá-lo. (Cury, 2002, p. 259).

Dessa forma, como ação desses movimentos, destaca-se a criação da Comissão Nacional Criança e Constituinte que, com o envolvimento da sociedade civil, garantiu, na Constituição Federativa do Brasil, promulgada em 1988, a criança como sujeito de direitos (Brasil, 1988). Esse documento, referente à normatização dos direitos fundamentais, foi a primeira legislação que colocou as crianças de 0 a 6 anos como sujeitos de direitos e definiu o dever do Estado para com a família trabalhadora no sentido de garantir o atendimento em creches e pré-escolas às crianças pequenas. Craidy (1998) destaca esse aspecto da lei:

A Constituição Brasileira de 1988 inaugurou uma nova fase doutrinária em

relação à criança e ao adolescente. Foi a primeira Constituição Brasileira que considerou explicitamente a criança como sujeito de direitos e também foi a primeira Constituição Brasileira que falou em creches e pré-escolas. Estas instituições aparecem como direito dos trabalhadores homens e mulheres, urbanos e rurais, que têm direito à assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até seis anos de idade em creches e pré-escolas. (Inciso XXV – art.7º da Constituição 88)”. (Craidy, 1998, p. 71).

Outro movimento que corroborou para a constituição da criança como sujeito de direitos foi o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei n.º 10.806/90 que regulamentou a CF/88, no que se refere aos direitos das crianças e dos adolescentes. Em seu artigo 54, inciso IV, o ECA fortaleceu o que está posto na CF/88 e ratificou que creches e pré-escolas fazem parte dos direitos das crianças à Educação e não dos pais trabalhadores.

Além da Constituição Federal de 1988 e do ECA, citados anteriormente, vale destacar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, aprovada em 1996 (Lei n.º 9394/96), a qual colocou a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, vindo a constituir um nível de ensino. Sobre esse ponto de vista, entende-se que a função da Educação Infantil deixa de ser assistencial e passa a ser enfatizada no sentido de educar e cuidar das crianças de forma integrada.

Dessa forma, legitima-se a década de 90 do século passado e os primeiros anos do século XXI como um período de produção de importantes documentos que definiram questões legais e conceituais para essa etapa da educação básica. Citando caso análogo, inspirado em exemplos internacionais e com base em experiências brasileiras, foi publicado, em 1995 – reeditado em 2009 –, o documento Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (Campos; Rosemberg, 1995; 2009). Nele, foram apresentados os direitos das crianças que devem ser respeitados pelas creches:

Nossas crianças têm direito à brincadeira; Nossas crianças têm direito à atenção individual; Nossas crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante; Nossas crianças têm direito ao contato com a natureza; Nossas crianças têm direito à higiene e à saúde; Nossas crianças têm direito a uma alimentação sadia; Nossas crianças têm direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; Nossas crianças têm direito ao movimento em espaços amplos; Nossas crianças têm direito à proteção, ao afeto e à amizade; Nossas crianças têm direito a expressar seus sentimentos; Nossas crianças têm direito a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche; Nossas crianças têm direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa. (Campos; Rosemberg, 2009, p. 13).

Os direitos supramencionados surgiram da observação direta de creches em vários locais do país. Além disso, esse documento subsidiou a elaboração de materiais de avaliação de qualidade de unidades e de sistemas de creche e pré-escola.

Ainda, com o objetivo de organizar essa etapa da educação básica, para integrar o conjunto de publicações, a Coordenação Geral de Educação Infantil – COEDI – do Ministério da Educação lançou os “cadernos da COEDI” (MEC/SEF/COEDI,1994). Esse documento foi alicerçado na criança e seus direitos fundamentais, indicando critérios relativos à organização e funcionamento das escolas relacionados às práticas concretas daqueles que trabalhavam diretamente com as crianças. Também, indicava diretrizes gerais para políticas e programas de creches que respeitassem esses direitos e primassem pela qualidade dos serviços voltados à criança de até seis anos. Ocorreram, ainda, discussões de diretrizes e metas presentes no Plano Nacional de Educação (2001- 2010), Lei n.º 10.172/01 – PNE: os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para instituições de Educação Infantil e os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil.

Dessarte, nos anos de 2004 e 2005, ocorreram seminários regionais organizados pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, Cultura e Desporto – MEC para discutir uma Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de 0 a 6 anos à educação, que originou um documento com o mesmo título. Esse documento, em sua primeira versão e em conformidade com a meta do MEC, preconizou a construção coletiva das políticas públicas para a educação. Sua elaboração contou com a parceria do então Comitê Nacional de Educação Infantil.

Essa política nacional trouxe objetivos, metas e estratégias para implantar e implementar não somente dimensões administrativas, mas também pedagógicas, como a integração das instituições de Educação Infantil aos sistemas de ensino. Isso foi realizado por meio de autorização e credenciamento pelos Conselhos Municipais ou Estaduais de Educação, do fortalecimento das relações entre as instituições de Educação Infantil e as famílias e/ou responsáveis, da garantia do acesso de crianças com deficiência às instituições de Educação Infantil e do direcionamento de recursos financeiros para a expansão e manutenção dessa etapa, com espaços físicos, equipamentos, brinquedos e materiais em adequação à faixa etária. A alimentação

também foi citada para garantir a ampliação dos recursos do Programa Nacional da Alimentação Escolar.

Conforme o documento suprarreferenciado, as instituições de Educação Infantil são responsáveis pela elaboração, implementação e avaliação de suas propostas pedagógicas, assegurando a participação dos professores no processo. A valorização desses profissionais igualmente foi assegurada, promovendo sua participação em Programas de Formação Inicial e sua inclusão nos planos de cargos e salários do magistério. Ademais, segundo o documento, os funcionários não-docentes que atuam na Educação Infantil também deveriam ser valorizados.

Portanto, aos estados e municípios foi assegurada a elaboração e/ou adequação de seus planos de educação em consonância com a legislação vigente, bem como o fortalecimento de parcerias para assegurar às instituições competentes o atendimento integral à criança. Além disso, houve o crescimento de pesquisas sobre o desenvolvimento humano, a formação da personalidade e a construção da inteligência e da aprendizagem nos primeiros anos de vida que apontaram para a importância e a necessidade do trabalho educacional nessa faixa etária.

Da mesma forma, os estudos apontaram para outras áreas sobre a produção das culturas infantis, a história da infância brasileira e da pedagogia da infância, como também outras temáticas resultantes do convívio da criança com seus pares, com crianças de outras idades e com adultos. Nesse contexto, houve um progresso quanto ao reconhecimento da identidade e o papel dos profissionais da Educação Infantil, cuja atuação complementa o papel da família.

A prática dos profissionais, aliada à pesquisa, demonstra a amplitude, a complexidade e a necessidade da construção de um projeto pedagógico que atenda à especificidade da formação humana nessa fase da vida. Assim, é importante ressaltar o papel deles na implantação e implementação de políticas educacionais.

No que se refere ao financiamento educacional brasileiro, apenas a partir de 2006, foi aprovada a Proposta de Emenda Constitucional – PEC do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – Fundeb, ampliando o financiamento público a toda a educação básica. Então, em 2012, em âmbito municipal, o Conselho Municipal de Educação de Criciúma – Comec aprovou a Resolução 016 que regulamentou a Educação Infantil pública e privada do município. Já em 2013, aconteceram as Conferências Nacionais de Educação – Conaes que resultaram no Plano Nacional de Educação com 20 metas para o decênio 2014/2024.

Esse plano trouxe, como meta 1, universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até três anos até o final da sua vigência.

No município, repetiu-se esse mesmo movimento democrático para a construção do Plano Municipal de Educação – PME que trouxe, como meta 1, universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches, de forma a atender no mínimo 70% (setenta por cento) das crianças de até três anos até o final da vigência desse documento, em consonância com o PNE. Outrossim, o PME preconizava, na mesma meta, a construção de diretrizes para a Educação Infantil, movimento democrático que foi fomentado e organizado pela Secretaria de Educação, e que resultou no documento que direciona o fazer pedagógico da Educação Infantil do município.

Em relação à ampliação das garantias legais para o direito à Educação Infantil, foi promulgada a Emenda Constituição 59/09 – ECA/59, tornando obrigatória a matrícula escolar na Educação Básica para crianças e jovens de quatro a dezessete anos. Para adequação dessa lei, a rede municipal de ensino passou a ofertar a Educação Infantil para crianças a partir de quatro anos e as crianças de zero a três anos passaram a ser atendidas pelas instituições conveniadas. Dessa forma, procurou-se ampliar a oferta do número de vagas.

Essa retrospectiva evidenciou que os últimos 20 anos foram marcados por significativas mudanças e publicações para a área da educação da primeira infância, uma vez que essas políticas educacionais, como mencionado anteriormente, organizaram as dimensões administrativas e pedagógicas, sobre as quais veremos a seguir.

### 3.1 QUESTÕES CURRICULARES E PROPOSTAS PEDAGÓGICAS

Concomitantemente à elaboração de leis e documentos para a organização da Educação Infantil, se começou, então, a pensar em propostas pedagógicas para essa etapa, como afirma Barbosa (2009, p. 68):

No momento em que a educação infantil passou a ser considerada a

primeira etapa da Educação Básica, integrando-se aos sistemas, através da LDBEN de 1996, foi necessário interrogar e pensar sua especificidade. Para demarcar sua “identidade”, seu lugar nas políticas públicas e na Educação Básica Brasileira, e para retirar a creche da assistência social e a pré-escola da “preparação para o ensino fundamental”, foi necessário sublinhar e insistir na indissociabilidade do educar/cuidar, enquanto estratégia política para aproximá-los, redimensionando a educação da infância.

A respeito dos documentos oficiais que tratam de questões curriculares, Kramer (2002b) aponta que, no ano de 1995, aconteceu, pela primeira vez no Brasil, o debate sobre proposta pedagógica ou proposta curricular para a Educação Infantil. No entanto, questiona:

É importante haver referenciais, mas muitas vezes se tem chamado de referencial o que é currículo. E como delinear um projeto de educação infantil sem recursos materiais ou humanos? Tais problemas são fruto da maneira como se deu a municipalização, sem oferecer condições materiais e humanas para a autonomia dos municípios se tornar de fato possível. [...] Como gerir a educação sem equipe, sem conhecimento sistematizado? Por outro lado, se não existe proposta pedagógica escrita, como conhecer a proposta que existe nas práticas? Como agarrar o currículo que está em curso? Às vezes a proposta está escrita, mas não está em vigor; em outras situações o texto foi elaborado por uma equipe sem ou a despeito da participação dos profissionais. (Kramer, 2002b, p. 69).

Diante de tantos questionamentos, modificações na legislação nacional e debates sobre as questões curriculares da Educação Infantil, o Ministério da Educação adota o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (1998) como currículo único e nacional a ser seguido pelas instituições, desconsiderando que cada instituição de Educação Infantil elabore sua própria proposta pedagógica (Amorim, 2011; 2012). Sobre o RCNEI, Amorim (2011, p. 130) afirma que

[...] com a elaboração desse documento o MEC parece ter encerrado as discussões sobre a elaboração de propostas pedagógicas/curriculares para a EI. E, a partir daquele momento, o Referencial passou a se configurar como “a” proposta curricular nacional para a Educação Infantil. Daí a importância dada a ele na política do Ministério da Educação a partir de então.

O referido documento foi alvo de análise dos pesquisadores e estudiosos da área que teceram críticas à sua elaboração, seu conteúdo e forma de implementação. Diante dessas críticas, em 1999, o Conselho Nacional de Educação – CNE tomou a iniciativa de elaborar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Educação Infantil. Em seu Artigo 2.º, a Resolução declara que as DCNEI (Brasil, 1999)

[...] constituem-se na doutrina sobre Princípios, Fundamentos e Procedimentos da Educação Básica [...], que orientarão as Instituições de Educação Infantil dos Sistemas Brasileiros de Ensino, na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas.

O novo documento, expresso em caráter normativo, deveria ser cumprido por todas as instituições que trabalhassem com a educação das crianças de zero a seis anos de idade, ou seja, foi configurada a orientação nacional para a Educação Infantil. Assim, questões fundamentais foram colocadas para direcionar as propostas curriculares e os projetos pedagógicos, na perspectiva indissociável de cuidado e educação, e acerca, também, da importância da não antecipação do ensino fundamental. Ainda, a Resolução das DCNEI (Brasil, 1999) apresenta oito diretrizes que devem nortear a proposta pedagógica de cada instituição de Educação Infantil, a saber:

A primeira: traz princípios éticos, políticos e estéticos como fundamentos norteadores das propostas pedagógicas de Educação Infantil; A segunda: destaca o dever das Instituições de Educação Infantil de reconhecer e explicitar, nas suas propostas, a identidade dos sujeitos envolvidos no processo educativo – crianças, famílias, professores e demais profissionais – e a de cada escola; A terceira: traz a necessidade das práticas de educação e cuidado, possibilitando o desenvolvimento integral das crianças; A quarta: foca as atividades intencionais que compõem a Proposta Pedagógica e devem ser planejadas; A quinta: trata da avaliação do desenvolvimento da criança sob a forma de acompanhamento e registros dos processos de cuidado e educação, sem o objetivo de promoção ou acesso ao Ensino Fundamental; A sexta: enfatiza a necessidade da formação dos profissionais que dirigem as Instituições de Educação Infantil e que lidam com as propostas pedagógicas; A sétima: destaca o princípio da gestão democrática para a necessária garantia dos direitos das crianças e de suas famílias à educação e aos cuidados; A oitava: indica que as propostas pedagógicas e os regimentos internos das Instituições de Educação Infantil devem proporcionar condições para a efetivação das diretrizes presentes no documento. (Brasil, 1999).

Anos depois, em 2006, outros documentos como a *Política nacional de educação infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação* (Brasil, 2006) e os *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil* (Brasil, 2006) foram publicados. Corroborando com os documentos publicados em 2006, foram

elaborados, em parceria com especialistas e pesquisadores da área da Educação Infantil, *Indicadores da qualidade na educação infantil*, com o objetivo de “traduzir e detalhar os Parâmetros Nacionais de Qualidade em indicadores operacionais” (Brasil, 2009a, p. 13).

No mesmo ano, após uma ampla discussão diante do panorama educacional brasileiro, foi lançada a segunda versão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Essa nova versão reafirma seu caráter de valorização da infância como categoria social e de criança como ser histórico e cultural.

[...] sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água, ou terra, faz de conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura. (Brasil, 2009, p. 6-7).

Dessa forma, a criança passa a ser o centro do processo educativo, enquanto as políticas e as instituições procuram garantir-lhe práticas que busquem articular os seus saberes com o legado de conhecimentos sociais que devem ser apropriados por ela por direito. (Barbosa et al., 2016). Assim, a criança é tratada com toda complexidade e se situa como protagonista do processo de aprendizagem.

Ressalta-se, ainda, a importância de que as crianças tenham acesso ao conhecimento cultural, científico e contato com a natureza, preservando e respeitando os diversos modos de aprender. Logo, a interação e a brincadeira aparecem como eixos estruturantes, propondo a articulação das diferentes linguagens para a organização curricular e didática.

Então, com o relançamento das DCNEI (Resolução CEB/CNE n.º 5/2009), novas discussões foram se incorporando em torno do currículo da Educação Infantil, já que o documento norteou a organização de propostas curriculares para essa etapa da educação básica no Brasil. Essas discussões sobre a constituição do currículo para a Educação Infantil trouxeram controvérsias, inclusive sobre a natureza do termo “currículo”. Kramer (1997), já no final dos anos 1990, afirmou que a definição desse vocábulo para esse segmento da educação trouxe uma visão reducionista que não expressava bem o conjunto de conhecimentos que compõem a educação de crianças. Por essa razão, estudiosos da temática passaram a utilizar expressões

como “propostas pedagógicas”, “projeto político” ou, ainda, “projeto pedagógico” (Barbosa, 2009), em substituição ao referido termo.

No entanto, as discussões em torno do campo currículo intensificaram-se, consolidando e reafirmando sua ideia enquanto construção, articulação e produção de aprendizagem, sendo vivido em relação às crianças com seus pares e com os adultos que as cercam. Essa concepção de currículo articula-se com as concepções de criança e de Educação Infantil hegemônicas da época.

Ainda sobre a concepção de currículo da Educação Infantil, as DCNEI (2009) avançam e concretizam as discussões quando trazem o termo e o conceito a ele atribuído. Trata-se de um documento, um estatuto legal, que institucionaliza, legitima e fundamenta o trabalho com as crianças, em virtude de ter sido elaborado pelos vários segmentos que se debruçaram em estudos sobre a Educação Infantil. Ademais, Oliveira (2010) contribui, dizendo que

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”. (Oliveira, 2010, p. 04).

Além disso, nas DCNEI (2009), o currículo é entendido como “práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento, em meio às relações sociais que se travam nos espaços institucionais e afetam a construção das identidades das crianças.” (Brasil, 2009, p. 06). Nesse sentido, Barbosa et al. (2016, p. 17) afirmam que

O currículo precisa oferecer experiências que contribuam positivamente para o desenvolvimento físico, afetivo, social, linguístico e cognitivo das crianças. Nenhum desses aspectos é considerado o mais importante, portanto, mais merecedor de atenção na educação das crianças, e, como são fortemente conectados, não podem ser pensados de forma compartimentada e desarticulada.

Essa ideia de currículo para a Educação Infantil traz outras perspectivas no sentido de superar concepções que consideram as instituições dessa etapa da educação como espaços de prática assistencial e o currículo como listagens de

conteúdos. Barbosa (2009, p. 50) corrobora com essa ideia, explanando que

Talvez agora possamos focar o currículo nas crianças e em suas relações e concebê-lo como construção, articulação e produção de aprendizagens que acontecem no encontro entre os sujeitos e a cultura. Um currículo emerge da vida, dos encontros entre as crianças, seus colegas e os adultos e nos percursos no mundo. Os “conteúdos” a serem apropriados pelas crianças cumprem o papel de articular a dinâmica das relações e das significações que daí emergem enquanto respostas complexas às perguntas significativas e não mais fragmentos de conhecimentos específicos.

Nessa concepção, o currículo não se restringe a um conjunto de aprendizagens prescritas, mas compreende os elementos que as viabilizam: os arranjos dos espaços, dos tempos, dos materiais e, especialmente, as relações que, no cotidiano, as crianças estabelecem e, com o auxílio do professor, constroem os sentidos atribuídos ao mundo e a si mesmas por meio de diferentes linguagens.

Desse modo, as DCNEI orientam que a instituição educativa, ao elaborar sua proposta pedagógica, deverá considerar que a figura central é a criança, visto que esta é um sujeito histórico de direitos, que estabelece interações com seus pares, construindo sua identidade pessoal e coletiva, ou seja, vivencia experiências, sonha, imagina, deseja, aprende, enfim, constrói sentido, questiona e produz cultura. Outrossim, Oliveira (2010, p. 01) ressalta que as DCNEI “representam uma valiosa oportunidade para se pensar como e em que direção atuar junto às crianças e [...] como articular o processo de ensino-aprendizagem na educação”, sendo que sua construção estabelece princípios, objetivos e orientações para um trabalho pedagógico.

Em 2015, o MEC iniciou a discussão sobre um novo documento, a Base Nacional Comum Curricular, com o objetivo de estabelecer parâmetros de currículos para as diferentes etapas da educação básica no Brasil. Cabe ressaltar que a BNCC, já estava prevista na Constituição Federal (1988), em seu artigo 210, na LDB (1996), por meio do artigo 26 e no Plano Nacional de Educação (2014) com a meta 7.1. Em setembro do corrente ano, a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação apresentou o Documento preliminar à BNCC para consulta pública e posterior submissão ao Conselho Nacional de Educação, no primeiro semestre do ano de 2016 (Brasil, 2015, p.16). O Conselho Nacional de Educação aprovou, por meio da resolução CNE/CP n.º 2, a Base Nacional Comum Curricular em 22 de

dezembro de 2017.

Já em 2018, após passar por muitas versões, a Base para a Educação Infantil e o ensino fundamental entrou em fase de implementação nas escolas, assessorada por uma comissão organizada pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime e pelo Conselho Nacional de Secretários da Educação – Consed, os quais propuseram a revisão das propostas curriculares de todo o Brasil até 2020. O documento aprovado destaca que deve ser assegurado um ambiente acolhedor que promova a socialização e o estabelecimento de vínculos afetivos com atividades que promovam aprendizagem, desenvolvimento e situações em que o brincar seja promotor do conhecimento de si, do outro e do mundo (Brasil, 2015).

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI – Brasil, 2009) ressaltam, ainda, a necessidade de rupturas com as áreas do conhecimento por meio de um currículo que compreende a experiência como atividade propulsora da aprendizagem, indicando que a organização curricular deverá se estruturar por eixos, centros, campos ou módulos de experiência.

Dessarte, a Base Nacional Comum Curricular, na seção sobre sua estrutura para a Educação Infantil, enfatiza que “devem ser assegurados 6 (seis) direitos de aprendizagem e desenvolvimento, para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver”, conforme quadro a seguir.

Quadro 2 – Direitos de aprendizagem

Conviver	Democraticamente com outras crianças e adultos, com eles interagir, utilizando diferentes linguagens e ampliar o conhecimento e o respeito em relação à natureza, à cultura, às singularidades e às diferenças entre as pessoas;
Brincar	Cotidianamente de diversas formas e com diferentes parceiros, interagindo com as culturas infantis, construindo conhecimentos e desenvolvendo sua imaginação, sua criatividade, suas capacidades emocionais, motoras, cognitivas e relacionais;
Participar	Com protagonismo, tanto no planejamento como na realização das atividades recorrentes da vida cotidiana na escolha de brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo linguagens e elaborando conhecimentos;
Explorar	Movimentos, gestos, sons, palavras, histórias, objetos, elementos da natureza e do ambiente urbano e do campo, interagindo com diferentes grupos e ampliando seus saberes e linguagens;

Expressar	Como sujeito dialógico, criativo e sensível, que tenha oportunidade de expressar suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens;
Conhecer-se	Construir sua identidade pessoal e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento nas diversas interações e brincadeiras vivenciadas na instituição de Educação Infantil.

Fonte: Brasil (2017, p. 36)

Dessa forma, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da Educação Infantil são articulados aos arranjos curriculares e campos de experiência para criar condições para que as crianças aprendam a conviver em grupos de diversos tamanhos e idades, ampliando o senso de coletividade, e, por meio do brincar, desenvolvam criatividade, experiências cognitivas e construção dos saberes. Assim, ao participar ativamente do cotidiano, elas têm a oportunidade de se apropriar e aprimorar diversas linguagens, aprender a se expressar, comunicar, tomar decisões e resolver problemas. Logo, a investigação de si, do outro e do ambiente oportuniza seu conhecimento e desenvolvimento integral. Ademais, por meio da expressão, as crianças aprendem a manifestar necessidades, emoções, sentimentos, opiniões, dúvidas e contrariedades. Outrossim, o autoconhecimento as torna questionadoras, capazes de operar raciocínios e reflexões mais elaboradas acerca de si e do mundo.

A BNCC estabelece, ainda, uma organização curricular por meio de cinco Campos de Experiências que enfatizam noções, habilidades, atitudes, valores e afetos que as crianças devem desenvolver dos zero aos cinco anos e que buscam garantir os direitos de aprendizagem delas, ou seja, a criança vai se percebendo e, na coletividade, com a observação e reflexão sobre o seu modo de agir e/ou dos seus pares, vai entendendo sentimentos, desfazendo estereótipos e fazendo perguntas sobre si e o mundo que a cerca. Quanto a esses campos de experiências, organizou-se uma síntese no quadro abaixo.

Quadro 3: - Campos de experiência

O eu, o outro e o nós	Na interação com pares e adultos, as crianças constituem um modo de agir, sentir e pensar, diferenciando-se como ser individual e social, construindo autonomia e senso de autocuidado, reciprocidade e interdependência com o meio. Em contato com outros grupos e modos de vida, atitudes, técnicas e rituais de cuidados, costumes, celebrações e narrativas, criam oportunidades para que ampliem o modo de perceber a si mesmas e o outro, valorizem sua identidade, respeitem os outros e reconheçam as diferenças.
Corpo, gestos e movimentos	Com o corpo, as crianças exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimento sobre si e o outro, conhecem e reconhecem sensações e funções corporais, progressivamente tornando-se conscientes dessa corporeidade. Animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, exploram e vivenciam um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas, descobrem variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo e identificam potencialidades e limites.
Traços, sons, cores e formas	Conviver com distintas manifestações artísticas, culturais e científicas possibilita às crianças vivenciar diferentes formas de expressão e linguagens e, a partir dessas experiências, criar produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos modelagens e manipulação de diferentes materiais e recursos tecnológicos. Assim, as crianças desenvolvem sentidos estético e crítico, conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca, apropriam-se da cultura e a reconfiguram e potencializam suas singularidades.
Escuta, fala, pensamento e imaginação	Nas variadas situações em que são provocadas a falar e a ouvir, as crianças ampliam e enriquecem seus recursos de expressão e compreensão da língua oral, internalizando estruturas linguísticas mais complexas. No contato com a literatura infantil, desenvolvem o gosto pela leitura e ampliam a imaginação e o conhecimento de mundo, criam familiaridade com gêneros literários, percebem a diferença entre ilustrações e escritas e aprendem a direção da escrita e como manipular livros. No convívio, constroem hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da Compreensão da escrita como representação da oralidade.
Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	Desde muito pequenas, as crianças procuram se situar nos diversos espaços (sua rua, seu bairro, sua cidade, etc.) e tempos (dia, noite, hoje, ontem, amanhã, etc.) e demonstram curiosidade sobre o mundo físico (o próprio corpo, fenômenos atmosféricos, animais, plantas, transformação da natureza, diferentes tipos de materiais e possibilidades de manipulações, etc.). Também aguçam sua curiosidade os conhecimentos matemáticos (contagem, ordenação, relações entre quantidades, dimensões, medidas, comparação de pesos e comprimentos, avaliação de distâncias, reconhecimento de formas geométricas e numerais, etc.). Nas interações e brincadeiras, fazem observações, manipulam objetos, investigam e exploram o entorno, levantam hipóteses e consultam fontes para

	buscar respostas às suas indagações.
--	--------------------------------------

Fonte: (Brasil, 2017, p. 36)

A proposta para a Educação Infantil na BNCC salienta os direitos de aprendizagem supracitados, bem como estabelece novos arranjos curriculares e reforça conceitos já vistos nas DCNEIs. O texto na BNCC, ratifica a indissociabilidade das ações de cuidar e educar e a concepção de criança como sujeito histórico e de direitos, um ser capaz, protagonista do seu processo de aprendizagem.

Ademais, a BNCC corrobora com as DCNEIs quanto a interação e a brincadeira como eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da educação básica. Nesse sentido, Oliveira (2000) afirma que o ato de brincar faz parte de um processo de humanização no qual a criança aprende a conciliar a brincadeira de forma efetiva, estabelecendo vínculos mais duradouros.

A BNCC também destaca a necessidade da interação da criança com parceiros adultos e seus pares e a forma pela qual a criança pequena se relaciona com o mundo. Sendo assim, a interação e a brincadeira são experiências por meio das quais ela constrói e se apropria de conhecimentos. Reitera, ainda, a importância e a necessidade de imprimir intencionalidade educativa à prática pedagógica na Educação Infantil. A ação complementar da instituição de Educação Infantil à família, à comunidade e ao poder público como agentes de segurança dos direitos da criança também está explícita no documento.

O texto faz outros apontamentos, tais como o conceito de currículo e os princípios éticos, políticos e estéticos que devem nortear as propostas pedagógicas de Educação Infantil. Igualmente, a documentação pedagógica para acompanhar a progressão das aprendizagens e desenvolvimento das crianças faz parte desse documento. Ainda, o texto faz referência à transição da Educação Infantil e do ensino fundamental. Enfim, a Base Nacional Comum Curricular, como política educacional, direcionou estados e municípios na elaboração ou atualização de suas propostas pedagógicas.

Em virtude disso, a Secretaria Municipal de Educação de Criciúma, por meio da coordenação pedagógica da Educação Infantil, fomentou e organizou junto a Universidade do Extremo Sul Catarinense – Unesc - todo o processo formativo para as adequações das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil, a partir da BNCC. Ressalta-se, o envolvimento da coordenação pedagógica, que a partir das discussões

elaborou a escrita das adequações do documento.

Sobre o processo de adequação do documento, destaca-se a importância dos encontros de formação continuada ofertados aos gestores e aos professores que oportunizaram a compreensão dos conceitos descritos na BNCC, e reelaborados nas DCEI.

A partir dele então, o gestor obteve a função de promover espaços de formação nas reuniões pedagógicas para alinhamento do Projeto Político Pedagógico do CEIM em relação às alterações descritas nas DCEI.

No documento, foram explicitadas as concepções de criança, infância e Educação Infantil, sendo a Histórico-Cultural a concepção de ensino e aprendizagem descrita nas diretrizes. O cuidar e o educar também são evidenciados, bem como os 6 (seis) direitos de aprendizagem e a organização curricular por meio de 5 (cinco) Campos de Experiências. Outras temáticas discutidas e registradas nas diretrizes são: a organização do planejamento, que acontece por meio da pedagogia de projetos; como registrar o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças; o tempo, os espaços e a rotina; a parceria com as famílias; a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental; o processo de inclusão; as relações étnico-raciais; e a gestão democrática. O documento enfatiza, ainda, a função de liderança democrática que o gestor exerce quando oportuniza a conscientização por meio de práticas cotidianas, assim como a função pedagógica, política e social da Educação Infantil.

Portanto, as Diretrizes Curriculares têm o papel de direcionar o fazer pedagógico da Educação Infantil e a sua implementação foi o objeto de estudo desta pesquisa.

#### 4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo, são apresentados o percurso metodológico e a análise de dados adotados neste processo de investigação, com vistas a compreender como está acontecendo a implementação das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil do município de Criciúma/SC, na perspectiva dos professores e gestores das instituições que atendem a Educação Infantil.

Para alcançar os objetivos propostos na introdução, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de cunho descritivo e interpretativo. Na pesquisa qualitativa, de acordo com Lüdke André (1986), o pesquisador percebe que o conhecimento está em constante processo de construção, por isso, ela requer que o investigador tenha uma postura flexível para perceber as variáveis que podem emergir no processo da pesquisa. Essa abordagem, segundo Bardin (1977), abrange questões de significado e intencionalidade consideradas inerentes às relações e às construções humanas que produzem sentidos. Ainda, para Minayo (2009), na pesquisa qualitativa, o conceito central da investigação é o significado, que não pode ser quantificado, ou seja, trabalha com o universo dos valores e das atitudes, uma vez que a realidade não é visível, por isso, precisa ser exposta, descrita e interpretada.

Quanto aos estudos de natureza descritiva, Triviños (1987) salienta que é necessário que o pesquisador conheça profundamente a realidade estudada, uma vez que essa natureza exige descrição detalhada de todos os fatos e fenômenos que a permeiam. Sendo assim, a entrevista semiestruturada foi o instrumento selecionado para coleta de dados, em que seriam entrevistadas doze professoras e duas gestoras das instituições que atendem Educação Infantil na rede municipal de Criciúma.

No entanto, durante a qualificação, foram realizados alguns questionamentos quanto ao número de CEIMs e professores da rede que atuam nessa etapa, o que levou-se a refletir sobre a quantidade de Centros de Educação e profissionais que estariam envolvidos. Por isso, a partir dos questionamentos, fez-se necessária a mudança do instrumento de coleta de dados para se obter um maior número de participantes, tornando a pesquisa mais representativa. Dessa forma, entendeu-se que, para atingir os objetivos propostos, o questionário seria o instrumento que melhor elucidaria o objeto de estudo, proporcionando à

investigadora as informações necessárias para análise e, por conseguinte, subsídios para a discussão do problema de pesquisa.

Então, diante da mudança de instrumento, elaborou-se um roteiro de perguntas para ser respondido pelos professores e um outro para os gestores dos onze CEIMs, considerando que a rede municipal conta com, aproximadamente, duzentos e cinquenta professores nessas instituições. Todavia, vale ressaltar que a rede municipal de ensino também atende crianças da Educação Infantil em cerca de quarenta e oito escolas. Assim, fez-se necessário fazer um recorte do lócus da pesquisa.

Após a escolha dos sujeitos, obteve-se um grande número de professores. Devido a isso, o questionário foi disponibilizado pela plataforma *Google Forms*. É importante dizer que, no processo de elaboração desse questionário, almejou-se, além de contemplar os objetivos propostos, buscar elementos levantados nos antecedentes de pesquisa.

Nesse sentido, Young e Lundberg (apud Pessoa, 1998, p. 35) fizeram uma série de recomendações úteis à construção de um questionário. Entre elas, destaca-se:

o questionário deverá ser construído em blocos temáticos, obedecendo a uma ordem lógica na elaboração das perguntas; a redação das perguntas deverá ser feita em linguagem compreensível ao informante. A linguagem deverá ser acessível ao entendimento da média da população estudada. A formulação das perguntas deverá evitar a possibilidade de interpretação dúbia, sugerir ou induzir a resposta; cada pergunta deverá focar apenas uma questão para ser analisada pelo informante; o questionário deverá conter apenas as perguntas relacionadas aos objetivos da pesquisa. Devem ser evitadas perguntas que, de antemão, já se sabe que não serão respondidas com honestidade. Young e Lundberg (apud Pessoa, 1998, p. 35)

Diante do exposto, elaboraram-se questões direcionadas aos sujeitos da pesquisa. Inicialmente, o questionário trouxe o cabeçalho padronizado para obter os dados relevantes de identificação e autorização para aplicação da pesquisa. Posteriormente, foram disponibilizadas, aos professores, oito questões, sendo sete fechadas e uma aberta. As questões fechadas foram divididas em blocos e subdivididas quanto à identificação, formação, vínculo, tempo de atuação, processo de elaboração, reelaboração e implementação, bem como adequação dos documentos e da infraestrutura. O bloco que trouxe a questão aberta ficou

subdividido e procurou investigar as indicações do currículo das DCEI na prática pedagógica, as formas como a criança vive sua infância nas instituições, as implicações do enfoque Histórico-Cultural no fazer pedagógico e o papel da Educação Infantil na concepção dos professores. Igualmente, foram disponibilizadas, aos gestores, oito questões, sendo sete fechadas e uma aberta. As questões fechadas foram divididas em blocos e subdivididas quanto à identificação, formação, vínculo, tempo de atuação, processo de elaboração, reelaboração e implementação, bem como adequação dos documentos e da infraestrutura. Já o bloco que trouxe a questão aberta ficou subdividido e procurou investigar as formas como a criança vive sua infância nas instituições, as implicações do enfoque Histórico-Cultural no fazer pedagógico, o papel do gestor na implementação das Diretrizes Curriculares e a função da Educação Infantil.

Após a elaboração e validação do roteiro das questões, solicitou-se a autorização e o auxílio dos gestores para aplicação do questionário a partir de um *link* disponibilizado aos sujeitos da pesquisa. O referido questionário foi analisado a partir do método de análise de conteúdo de Bardin (2004), seguindo as seguintes etapas: pré-análise, exploração do material, inferência e interpretação.

Dessa forma, em posse dos dados coletados, fez-se a escolha e a organização dos materiais que melhor serviriam de apoio para elucidar o objeto de estudo e que, posteriormente, foram utilizados na análise (pré-análise). Logo depois, efetuou-se a exploração do material, ou seja, o conteúdo foi descrito de forma analítica, incluindo as codificações e classificações.

A partir desse primeiro tratamento do material, definiram-se as seguintes categorias de análise: a) o perfil dos sujeitos da pesquisa, o qual compreende a identificação, formação, vínculo e tempo de atuação dos professores e gestores; b) a implementação, que apreende a participação dos sujeitos no processo de elaboração, reelaboração e formação; e c) as práticas pedagógicas, cuja categoria envolve as questões em que os professores explicitam a utilização das DCEI como documento orientador da práxis, e as práticas de gestores, envolvendo as ações destes frente ao documento. Uma vez agrupadas as categorias, realizou-se o tratamento dos dados obtidos que foram descritos, analisados, interpretados e apresentados na próxima seção.

#### 4.1 O QUE DIZEM OS PROFESSORES E OS GESTORES

Esta seção tem a intencionalidade de apresentar, discutir e analisar os dados coletados junto aos professores e gestores para compreender como está acontecendo o processo de implementação das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil na rede municipal de ensino de Criciúma. Com base no objetivo geral, os seguintes objetivos específicos foram traçados: 1) Analisar a compreensão de professores e gestores sobre o processo de implementação das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil do município de Criciúma/SC e 2) Verificar se os professores e gestores manifestam, em suas falas, a apropriação dos conceitos presentes nas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil.

Inicialmente, após a elaboração e aprovação do questionário, entrou-se em contato com os gestores dos CEIMs, que se disponibilizaram em respondê-lo e, também, solicitaram a participação dos professores. O predito questionário foi disponibilizado a todos por meio de um *link*. Quanto ao termo de consentimento livre e esclarecido, no qual acordou-se a preservação de dados, foi disponibilizado na primeira parte do questionário.

Para garantir o anonimato dos sujeitos da pesquisa, os gestores participantes foram nomeados pela letra “G” acompanhada por números de forma aleatória, como, por exemplo, G1, G2, G3, etc. Da mesma forma, os professores foram nomeados pela letra “P” acompanhada por números aleatoriamente, como, por exemplo, P1, P2, P3, etc.

Enfim, após a coleta do material, realizou-se a transcrição dos questionários. Logo depois foram produzidas as tabelas de análise e, a partir daí, elaboradas as sínteses e as categorias de análise, com base nas quais foram interpretados os dados coletados. As categorias de análise elencadas foram: o perfil dos professores e dos gestores participantes da pesquisa, a implementação, as práticas pedagógicas e as práticas de gestores.

#### 4.2 PERFIL DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA

Nesta categoria de análise, para compreensão do perfil do professor participante da pesquisa, verificaram-se os seguintes aspectos: número de participantes por instituição, gênero, faixa etária, vínculo empregatício, carga horária de trabalho, formação, tempo de atuação como professor na Educação Infantil e

tempo de atuação como professor na rede municipal de ensino de Criciúma. Esses dados estão expressos nas tabelas abaixo:

Tabela 1 - Centros de Educação Infantil e quantidade de participantes

CEIM	Quantidades de participantes
Casemiro Potrikus	02
Criança Feliz	01
Demboski	01
Engenheiro Jorge Frydberg	02
Gardina Minatto Cechinel	01
Maria da Rosa Cunha	07
Mário Pizzetti	03
Profa. Glaudinéia Ângela Citadin	01
Profa. Hilda Meller Justi	03
Profa. Vandete Nunes Lima	03
Santina Dagostin Salvador	03

Fonte: elaborado pela autora (2023)

O quantitativo de professores que se disponibilizou a responder o questionário totalizou em vinte e sete participantes, distribuídos em onze CEIMs. Sendo assim, a pesquisa obteve cooperação em todas as instituições, o que a tornou mais representativa.

Quanto à questão de gênero dos participantes, a pesquisa demonstrou que a presença das mulheres, vinte e seis, é maior que o número de homens, que foi apenas um. Esse número grande de mulheres é chamado de feminização do magistério. Conforme o anuário brasileiro da Educação Básica (2021), do corpo docente, composto por mais de 2,3 milhões de profissionais, 1,8 milhões (79,2%) são professoras e, na Educação Infantil, elas são praticamente a totalidade de quem educa, com 97,2% nas creches e 94,2% na pré-escola.

A presença feminina no magistério caracterizou-se ao longo da história brasileira e teve início durante o século XIX com as escolas de improviso, que não mantinham vínculos com o Estado, intensificando-se com a instituição das escolas

seriadas após a República e com a progressiva extensão das escolas públicas, já em meados do século XX (Faria Filho; Vidal, 2000).

Apesar de todos os avanços observados nos últimos anos, a função docente ainda é majoritariamente feminina, mas com muitos aspectos históricos, envolta em questões sociais, pois, existia a ideia de que as mulheres estariam aptas a ensinar devido à maternidade ou porque a docência não proporcionava salários tão bons quanto outras profissões. Entretanto, a educação é diversa e a mulher se encontra nessa profissão.

Quanto à faixa etária dos profissionais pesquisados, a maioria está entre 30 a 50 anos, totalizando dezenove professores. Os demais encontram-se: uma antes dos 30 e sete depois dos 50 anos.

Tabela 2 - Faixa etária dos professores

Faixa etária	Quantidades
20 a 40 anos	10
41 a 50 anos	10
51 a 60 anos	06
61 anos mais	01

Fonte: elaborado pela autora (2023)

Além disso, dos educadores que participaram da pesquisa, dezoito foram admitidos por concurso público, enquanto nove foram admitidos em caráter temporário.

Tabela 3 - Vínculo empregatício

Vínculo	Quantidades
Admitidos por concurso público (efetivos)	18
Admitidos em caráter temporário (ACTs)	09

Fonte: elaborado pela autora (2023)

No que diz respeito à formação dos docentes, todos os participantes são graduados em Pedagogia, sendo vinte e seis pós-graduados em nível de

especialização e um em nível de mestrado.

Tabela 4 - Formação dos professores

Formação	Quantidades
Graduação - Pedagogia Pós-Graduação - Especialização	26
Pós-Graduação - Mestrado	01

Fonte: elaborado pela autora (2023)

Nesse sentido, o nível de formação dos professores participantes está bem acima do que mostra o Censo Escolar da Educação Básica 2020 que apresentou um crescimento de 34,6% para 43,4% no número de educadores com pós-graduação. Essa elevação faz parte de uma das metas do Plano Nacional de Educação, que visa aumentar o percentual de professores com pós-graduação. No caso das participantes da pesquisa, 100 % possui pós-graduação.

Outra questão investigada refere-se a carga horária dos participantes da pesquisa, que conforme a tabela 5, varia de 20 a 40 h.

Tabela 5 - Carga horária de trabalho

Carga horária	Quantidades
20h	03
30h	10
40h	14

Fonte: elaborado pela autora (2023)

Conforme demonstrado na tabela 5, percebeu-se que a maioria dos professores possui carga horária de 40h semanais, totalizando catorze profissionais, sendo que dez trabalham 30h e somente três possuem 20h.

Tabela 6 - Tempo de atuação como professor na Educação Infantil e na rede municipal

Tempo de atuação	Tempo de atuação na rede municipal	Tempo de atuação como professor
1 a 5 anos	10	06

6 a 15 anos	11	07
16 a 25 anos	05	12
Mais de 25 anos	01	01

Fonte: elaborado pela autora (2023)

Vê-se que a maioria dos participantes da pesquisa atua há mais de dez anos na educação. No entanto, o tempo de atuação da maior parte deles na rede municipal é menor que onze anos. Ainda, o tempo de atuação dos professores na Educação Infantil em relação ao tempo de atuação nessa etapa da educação da rede municipal parece ser contraditório devido ao recente ingresso de professores pelo concurso público. Quanto aos professores admitidos em caráter temporário, devido a um Termo de Ajuste de Conduta – TAC, assinado pelo poder público municipal e Ministério Público para algumas adequações quanto às contratações de professores, estes profissionais trabalham um ano e precisam cumprir uma quarentena de um ano sem lecionar na rede municipal. Assim, percebeu-se muita rotatividade dos profissionais, o que é um dificultador para a realização de formação continuada.

Por fim, concluiu-se que os professores participantes são, na sua maioria, do gênero feminino, têm entre 20 e 50 anos, são graduados em Pedagogia e pós-graduados em nível de especialização – sendo somente um com mestrado. Ademais, a maior parte tem uma carga horária entre 30 e 40h semanais. Ainda, na rede municipal, a maioria atua entre seis a quinze anos, embora o maior número atue no magistério há mais de 16 anos. Outrossim, os docentes participantes efetivos são em número superior que os ACTs. Desse modo, com as informações coletadas, compreendeu-se o perfil dos professores pesquisados.

#### 4.3 PERFIL DOS GESTORES PARTICIPANTES DA PESQUISA

Nesta seção, analisou-se o perfil dos gestores participantes da pesquisa. Antes, cabe ressaltar que todos os gestores dos CEIMs responderam ao questionário. Para compreensão do perfil destes profissionais, verificaram-se os seguintes aspectos: gênero, faixa etária e tempo de atuação como professor e como gestor na Educação Infantil.

Dessa forma, em se tratando de gênero, constatou-se que todos os CEIMs são geridos por mulheres. Esse dado corrobora com o que mostra a maior pesquisa

estatística educacional, o Censo, que indica que 80% das instituições da educação básica brasileira são coordenadas por mulheres.

Entre os gestores participantes da pesquisa, observa-se que seis têm mais de 50 anos e quatro têm entre 41 e 50 anos, conforme tabela abaixo:

Tabela 7 - Faixa etária dos gestores

Faixa etária	Quantidades
41 a 50 anos	05
51 a 60 anos	06

Fonte: elaborado pela autora (2023)

Já no que diz respeito à formação, todos têm graduação em pedagogia e pós-graduação em nível de especialização.

Tabela 8 - Formação dos gestores

Formação	Quantidades
Graduação - Pedagogia Pós-Graduação - Especialização	11

Fonte: elaborado pela autora (2023)

Quanto à atuação como professor da Educação Infantil, todos os gestores lecionaram mais de cinco anos. Sobre o tempo de atuação como gestor da instituição, oito ocupam o cargo a menos de dez anos, dois atuam entre onze e vinte anos e somente um está a quase vinte e cinco anos na gestão. Esses dados podem ser observados na tabela abaixo:

Tabela 9 - Tempo de atuação como professor da Educação Infantil e gestor

Tempo de atuação	Tempo de atuação como professor da Educação Infantil	Tempo de atuação como gestor
2 a 5 anos	0	01
6 a 10 anos	01	07
11 a 20 anos	06	02
21 a 25 anos	01	01

Mais de 25 anos	03	0
-----------------	----	---

Fonte: elaborado pela autora (2023)

Portanto, concluiu-se que todos os gestores têm entre 40 e 60 anos, são graduados em Pedagogia e pós-graduados. A maioria atuou por mais de 10 anos como professor na Educação Infantil e atua há quase dez anos como gestor, sendo que um atua somente há dois anos. Essas informações traçaram o perfil dos gestores pesquisados.

#### 4.4 A IMPLEMENTAÇÃO DAS DCEI NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES

Nesta seção, analisou-se a implementação, sob a ótica dos professores, a partir dos questionamentos com relação a: contribuição dos professores no processo de elaboração e reelaboração das DCEI; participação nos encontros formativos promovidos para sua compreensão, quanto a compreensão do documento em relação à quantidade de encontros formativos; e contribuição da Secretaria de Educação no processo de implementação.

No que diz respeito à participação dos professores no processo de elaboração e reelaboração, oito participaram da elaboração, nove do processo de reelaboração e dez não participaram. Quanto à sua participação nos encontros formativos para compreensão do documento, catorze confirmaram a participação, enquanto treze não participaram. Assim, observou-se que, apesar de a maioria dos professores serem efetivos, um número bem significativo não participou dos encontros formativos. Sobre as temáticas abordadas nos encontros formativos realizados, dos catorze professores que participaram, somente dez afirmaram que foram suficientes para a compreensão do documento, enquanto quatro julgaram ser insuficientes.

Acerca da percepção dos professores quanto a participação da Secretaria de Educação – SME, dos catorze professores participantes, oito afirmaram que a Secretaria de Educação, por meio dos coordenadores pedagógicos, acompanhou o processo de implementação. No entanto, seis professores afirmaram que não houve esse acompanhamento. Assim, como foi verificado nos antecedentes de pesquisa, os encontros formativos realizados pela SME para a compreensão das DCEI não

foram suficientes.

No que se refere às adequações no Projeto Político Pedagógico a partir das DCEI, vinte e quatro professores afirmaram que foram realizadas e três declararam que não. Dessa forma, a partir das respostas do questionário aplicado, constatou-se, por meio de vinte e cinco professores, que as DCEI foram utilizadas como material de estudo e discussões nas reuniões pedagógicas, sendo que somente um professor afirmou que o documento não foi utilizado.

Ressalta-se que o PPP é o documento que define a identidade e as ações de cada instituição (neste caso, CEIM), implementando as concepções explícitas nas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil. Esse conjunto de princípios norteia a elaboração e a execução dos planejamentos, por isso, envolve as concepções discutidas, elaboradas e definidas nas diretrizes. Assim, são necessárias as adequações nesse documento.

Por fim, a infraestrutura, para vinte e quatro participantes da pesquisa, está adequada, sendo que somente três consideraram que os espaços do CEIM não estão adaptados.

#### 4.5 A IMPLEMENTAÇÃO DAS DCEI NA PERSPECTIVA DOS GESTORES

O processo de implementação foi uma categoria elencada e, a partir das respostas obtidas, analisou-se a implementação do documento na visão dos gestores a partir dos questionamentos: a participação dos gestores no processo de elaboração e reelaboração das DCEI; a formação ofertada aos profissionais sobre a sua implementação; o acompanhamento da Secretaria de Educação; o papel dos gestores na implementação; a reestruturação do Projeto Político Pedagógico; e as condições da infraestrutura dos CEIMs.

Sobre a participação dos gestores no processo de elaboração e reelaboração das DCEI, oito estiveram presentes nos dois processos, dois participaram somente da reelaboração e um não participou. Já todos participaram da formação para a implementação do documento.

Quanto à quantidade de formações ofertadas pela rede municipal de educação aos profissionais, dez gestores avaliaram como suficientes para o processo de implementação e um avaliou como insuficiente.

Tratando-se do acompanhamento dos profissionais da Secretaria de Educação no processo de implementação, nove gestores afirmaram que a coordenação acompanhou o processo, enquanto dois disseram que não houve acompanhamento.

Ainda, os gestores foram provocados a responder o questionário sobre o seu papel na implementação das DCEI. Desse modo, a partir do que foi apresentado nas suas respostas, foi elaborada a tabela síntese abaixo:

Tabela 10 - Qual o papel do gestor na implementação das Diretrizes Curriculares?

Papel do gestor	Quantidades
Acompanhar sistematicamente o fazer pedagógico, a partir das Diretrizes	08
Utilizar o documento como fonte de estudo e pesquisa	05
Reestruturar o PPP a partir das Diretrizes	02

Fonte: elaborado pela autora (2023)

A partir das respostas obtidas, percebe-se que **acompanhar sistematicamente o fazer pedagógico** demonstra predominância como sendo o papel do gestor no processo de implementação. Além disso, **utilizar o documento como fonte de estudo e pesquisa** foi outra definição que permeou as respostas, bem como **reestruturar o Projeto Político Pedagógico a partir delas**.

Nesse sentido, questiona-se sobre o movimento para as adequações realizadas no PPP, todos os gestores afirmaram que as DCEI foram objeto de estudo, análise e discussões nas reuniões pedagógicas. Acerca disso, Vasconcellos (1995, p. 38) define o PPP como “um instrumento teórico-metodológico que objetiva auxiliar o enfrentamento dos desafios cotidianos, de forma reflexiva e participativa”. Neste contexto de implementação, a revisão do PPP torna-se ainda mais importante, porque faz-se necessário a ampliação do senso de pertencimento e o engajamento de toda a comunidade: gestores, professores, demais profissionais da instituição e as famílias do processo. Afinal, o documento ganha uma função adicional: garantir a apropriação dos novos conceitos e a reflexão sobre como incorporá-los à prática pedagógica. Dessa maneira, a revisão do PPP em si se torna um processo formativo para os professores e toda a comunidade. Além disso, uma vez revisado, o documento passa a ser, também, um instrumento de apoio à formação docente, pois

deve ser atrelado às pautas das reuniões pedagógicas e outros momentos formativos no CEIM ao longo do ano.

Outrossim, é importante gerar a compreensão de que o PPP é um documento embasado e respaldado por diretrizes locais, que, por sua vez, são referenciadas nas nacionais, as quais vão além do CEIM. Sendo assim, o documento carece de acompanhamento de cada objetivo descrito, conferindo sua execução, necessidades de adequação, mudança, aperfeiçoamento e indicando quais ações precisam de redirecionamento.

Com base no exposto, entende-se que o gestor é o indivíduo que orienta o processo, isto é, aquele que gere a instituição, seus processos pedagógicos e administrativos. Portanto, no contexto de implementação, seu papel é mobilizar toda a comunidade escolar para o estudo das DCEI, para, assim, realizarem as adequações no Projeto Político Pedagógico e, conseqüentemente, no fazer pedagógico.

Enfim, quanto à infraestrutura dos CEIMs estar adequada para o desenvolvimento integral das crianças, sete gestores consideraram-na adequada, enquanto dois não consideraram. Sobre isso, relatam: G1 “As salas e o refeitório são pequenos, por isso temos dificuldades na organização para as turmas integrais” e G2 “As salas não têm acessibilidade, e não temos rampa”.

Neste sentido, declara Barbieri (2012, p. 49): “É preciso que as crianças desfrutem dos espaços da escola sem muitas restrições, de maneira respeitosa, como brincantes que são.” Logo, ressalta-se que, na Educação Infantil, os espaços de aprendizagem devem ser ambientes planejados para que as crianças se sintam acolhidas e pertencentes a um meio, a um universo dinâmico, que priorize o brincar.

#### 4.6 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES

Nesta seção, analisou-se como as concepções e as teorias contidas nas DCEI se apresentam na prática pedagógica dos professores participantes da pesquisa. Os questionamentos permearam temáticas como: as indicações do currículo na prática pedagógica; as formas de viver a infância nos CEIMs; as implicações do enfoque Histórico-Cultural no fazer pedagógico; e o papel da Educação Infantil na concepção dos professores quanto às indicações do currículo. Então, a partir do que foi apresentado nas respostas, elaborou-se a tabela síntese

abaixo:

Tabela 11 - Indicações do currículo das DCEI na prática pedagógica

Indicações do currículo	Quantidades
Cuidar e educar	01
A organização do planejamento por meio de projetos	02
Oportunizando momentos de aprendizagem	01
Orientam o planejamento	02
Campos de experiências	01
Não responderam	20

Fonte: elaborado pela autora (2023)

Quando questionado sobre as indicações do currículo, P1 destacou o **cuidar e o educar** como indicação do currículo presente na sua prática pedagógica. Vale salientar que o cuidar e o educar se encontram imbricados, não podendo se dissociar. Desse modo, conforme as DCEI,

A indissociabilidade entre o cuidado e a educação deverá ser a espinha dorsal do trabalho pedagógico nas instituições de Educação Infantil para que, deste modo, proporcionem práticas educativas e ações condizentes com as necessidades das crianças. Nesta perspectiva, a função do cuidado não exclui o ato de educar. A articulação de ambas as práticas ocorre simultaneamente aos processos de compreensão do mundo e de si mesma, desenvolvendo as capacidades e habilidades, contribuindo para a formação das crianças em seu processo de construção de conhecimento. (DCEI, 2020, p. 65).

Uma próxima indicação do currículo presente na prática pedagógica, segundo P2 e P3, diz respeito à **organização do planejamento** por meio da pedagogia de projetos. Acerca disso, de acordo com o registrado nas (DCEI, 2020, p. 189) “uma pesquisa realizada com profissionais da Educação Infantil da Rede Municipal de Criciúma, constatou que esses já organizavam seu planejamento utilizando esta metodologia”. Nesse sentido, (Barbosa; Horn, 2008, p. 31) contribuem:

Um projeto é uma abertura para possibilidades amplas de encaminhamento e de resolução, envolvendo uma vasta gama de variáveis, de percursos imprevisíveis, imaginativos, criativos, ativos e inteligentes, acompanhados de uma grande flexibilidade de organização. Os projetos permitem criar sob

forma de autoria singular ou de grupo, um modo próprio para abordar ou construir uma questão e respondê-la. A proposta de trabalho com projetos possibilita momentos de autoria e de dependência do grupo; momentos de cooperação do grupo sob uma autoridade mais experiente e também de liberdade; momento de individualidade e de sociabilidade; momentos de interesse e de esforço; momentos de jogo e de trabalho como fatores que expressam a complexidade do fato educativo (Barbosa; Horn, 2008, p. 31).

Segundo descrevem as autoras, a organização do planejamento por meio da Pedagogia de Projetos possibilita uma ruptura com uma metodologia tradicional e fragmentada, sem muito significado para a criança, visto que os projetos são formas coerentes de organizar as vivências e experiências educativas, indicando uma ação intencional, que precisa ser planejada coletivamente, com estratégias variáveis, numa pretensão de fazer com que as crianças se sintam pertencentes ao processo de aprendizagem. Essa organização do planejamento, mencionada, oportuniza o protagonismo da criança, conforme as DCEI.

Ademais, dois participantes da pesquisa afirmaram que as DCEI **“direcionam o planejamento”**, mas não expressam de que forma. Para P4, **“a Diretriz é o que norteia o meu planejamento”**, enquanto para P5 **“é a base para todo planejamento”**. Um terceiro respondente, P6, disse que são **“nos momentos de aprendizagem que expressam o currículo”**. Do mesmo modo, P7 trouxe as indicações do currículo, citando **“os campos de experiência como organizador do planejamento”**.

Assim, o currículo nas (DCNEIs, 2009) é compreendido “como as práticas educacionais que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico da sociedade”. Essas práticas devem ser planejadas e permanentemente avaliadas, estruturando o cotidiano das instituições. Toma-se, ainda, como referência, as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (DCNEI, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) que apresentam uma organização curricular por Campos de Experiência em que as práticas pedagógicas tenham intencionalidade, levando em conta que as crianças aprendem e se desenvolvem a partir de ricas e diversificadas experiências. Cabe ressaltar que, apesar dos Campos de Experiência estarem presentes nas DCEI como uma organização curricular, é citado somente por uma professora como indicação do currículo na prática pedagógica.

Por fim, destaca-se que vinte professores não responderam. Essa

negativa passa a ser questionável: quais as dificuldades que tiveram? Será que não sabem responder? Têm dúvidas? Para se obter respostas a esses questionamentos seria necessário um período maior de pesquisa, além de observar o fazer pedagógico no cotidiano de cada CEIM.

Quanto às formas de a criança viver a infância nos CEIMs, os professores responderam:

Tabela 12 - Formas de a criança viver a infância nos CEIMs

Formas de viver a infância	Quantidades
Brincando, desenvolvendo atividades lúdicas	18
Experimentando/explorando espaços físicos e objetos diversos	12
Socializando e interagindo com outras crianças	06
Sendo respeitadas em seu interesse e necessidade	04
Não responderam	03

Fonte: elaborado pela autora (2023)<sup>5</sup>

**Brincando, desenvolvendo atividades lúdicas** demonstra como os professores pensam a forma de viver a infância no espaço institucional, assim como **socializando e interagindo com outras crianças**. Diante das afirmações, cabe ressaltar que as (DCNEIs, 2009) e as (DCEI, 2020) consideram as interações e a brincadeira como eixos estruturantes da prática pedagógica.

Ainda, as Diretrizes trazem os seis direitos de aprendizagem que são efetivados, por meio dos cinco campos de experiências, da mesma forma que a BNCC referenda a diretriz nacional ao descrever os eixos como experiências nas quais as crianças podem construir e se apropriar de conhecimentos por meio de brincadeiras e interações com seus pares e com os adultos, com os objetos e a natureza, possibilitando aprendizagens, desenvolvimento e socialização. Conforme Oliveira (2000), o brincar não significa simplesmente recrear, mas é muito mais que isso, pois, representa uma das formas mais complexas que a criança tem de se comunicar consigo e com o mundo, ou seja, o desenvolvimento acontece por meio de trocas recíprocas que se estabelecem durante toda sua vida.

<sup>5</sup> O número de respostas não corresponde ao número de participantes por ser permitido responderem livremente, apresentando as várias formas de perceberem a questão colocada.

### **Experimentando/explorando espaços físicos e objetos diversos**

foram formas de como a criança vive sua infância também elencadas pelos professores, uma vez que, em suas vivências e experiências, a criança está situada em espaços e tempos, tendo curiosidade sobre o mundo físico e suas transformações. Tudo isso em uma relação sociocultural, de forma articulada e não compartimentada, separada e fragmentada. Essa vivência da criança ocorre em um movimento contínuo de suas brincadeiras, especificidades e demais conhecimentos do entorno.

Outra interpretação de como os participantes entendem as formas de as crianças viverem a infância nos CEIMs foi elaborada a partir das respostas de que **são respeitadas em seu interesse e necessidade**. Assim, o interesse e a necessidade de aprendizagem sobre os quais se referem as respostas são as ações e as relações iniciadas pelas crianças, envolvendo tempo de interação, observação e experimentação. Esse interesse e necessidade surgem a partir de diferentes propostas e situações criadas pelas crianças ou pelos adultos. Ressalta-se que o interesse de aprendizagem das crianças necessita do olhar e da ação mediadora dos profissionais, de modo que se estabeleçam meios de garantir a participação delas na organização do cotidiano das instituições. Assim, a brincadeira, a interação, o respeito ao interesse e à necessidade da criança, como também as experiências e as vivências, que estão descritas nas DCEI, aparecem como devolutiva dos professores quanto às formas de a criança viver a infância nos CEIMs. Logo, percebe-se que, quanto a esse questionamento, a prática pedagógica corresponde aos fundamentos do documento em questão.

O próximo questionamento se refere sobre como os professores percebem as implicações do enfoque Histórico-Cultural no fazer pedagógico. Com o conjunto das respostas dos participantes foi possível gerar a tabela abaixo:

Tabela 13 - Implicações do enfoque Histórico-Cultural na prática pedagógica

Implicações do enfoque Histórico-Cultural	Quantidades
Mediação do professor	08
Conhecimento prévio/realidade da criança / o que a criança já sabe	08
Desenvolvimento da linguagem	08

A criança como sujeito histórico-cultural	06
Aprendizagem por meio da interação	05

Fonte: elaborado pela autora (2023)

Conforme aparece na tabela acima, **a aprendizagem por meio da interação** é uma inferência do enfoque Histórico-Cultural presente na prática pedagógica. Dessa forma, é na interação com o outro e por meio de sua própria atividade que a criança aprende e se desenvolve. Nessa constante interação com os mais experientes que compartilham seu modo de viver, de pensar e de agir é que a criança se apropria dos significados do mundo, produzidos social e historicamente.

**A mediação do professor** é mais uma premissa que aparece na tabela e que destaca as implicações acerca do papel fundamental do professor como o responsável por criar e articular intencionalmente mediações entre a criança e o conhecimento, a fim de que ela se aproprie da cultura, aprendendo e se desenvolvendo em patamares cada vez maiores e mais complexos.

Nesse processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, faz-se necessário que as ações pedagógicas contemplem **o conhecimento prévio, a realidade e o que a criança já sabe**, ou seja, as situações de aprendizagem e os desafios devem lançar a criança para além daquilo que já sabe, do que já domina. Entretanto, é igualmente importante conhecer tanto suas necessidades quanto às habilidades e capacidades alcançadas por ela, a chamada zona de desenvolvimento real. Esse será apenas o ponto inicial do trabalho que, a partir da ação mediadora do professor, ampliará as possibilidades de aprendizagem entre o nível de desenvolvimento já alcançado pela criança e o que ela pode atingir, primeiramente, com a ajuda do outro e, após, de forma independente. Segundo Vygotsky (2014, p. 115),

[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente.

**A criança como sujeito histórico-cultural**, princípio da teoria, apareceu como resposta dos professores e vai revelar em que condições a criança aprende ou

se apropria da cultura historicamente acumulada pela humanidade. Como afirma Leontiev (1988),

é na relação da criança com os outros sujeitos, que a criança aprende a conviver socialmente e a utilizar-se dos objetos criados historicamente, e que vai reproduzindo para si as capacidades e habilidades humanas que estão incorporadas nos objetos materiais e não materiais da cultura.(Leontiev, 1988,p.115).

**O desenvolvimento da linguagem** também aparece como uma implicação da teoria na prática pedagógica. Acerca disso, afirma Oliveira (1992):

[...] a linguagem humana, sistema simbólico fundamental na mediação entre sujeito e objeto de conhecimento, tem, para Vygotsky, duas funções básicas: a de intercâmbio social e a de pensamento generalizante. Isto é, além de servir ao propósito de comunicação entre indivíduos, a linguagem simplifica e generaliza a experiência, ordenando as instâncias do mundo real em categorias conceituais cujo significado é compartilhado pelos usuários dessa linguagem. Ao utilizar a linguagem para nomear determinado objeto estamos, na verdade, classificando esse objeto numa categoria, numa classe de objetos que têm em comum certos atributos. A utilização da linguagem favorece, assim, processos de abstração e generalização. (OLIVEIRA, 1992, p. 27).

Na visão Histórico-Cultural, a conquista da linguagem representa um marco no desenvolvimento da criança e a habilita a providenciar instrumentos para auxiliar na resolução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar a solução para um problema antes de executar e a controlar seu próprio comportamento. Ademais, as funções cognitivas e comunicativas da linguagem a tornam uma atividade superior. Sendo assim, a linguagem organiza e expressa o pensamento, bem como ressignifica as experiências da criança.

Outro questionamento feito foi sobre o papel da Educação Infantil para os professores participantes da pesquisa. A síntese das respostas obtidas segue na tabela abaixo:

Tabela 14 - Papel da Educação Infantil na concepção dos professores

Papel da Educação Infantil	Quantidades
Propiciar o desenvolvimento integral da criança	08
Cuidar e educar	07
Tornar a criança protagonista da aprendizagem	03

Preparar a criança para a vida escolar	02
Desenvolver a autonomia da criança	02

Fonte: elaborado pela autora (2023)

A devolutiva quanto ao questionamento sobre o papel da Educação Infantil evidenciou o propiciar o **desenvolvimento integral da criança**, o que envolve os aspectos emocional, social, físico e intelectual. O **cuidar e o educar** também apareceu, e os professores entenderam o cuidado como algo indissociável do processo educativo.

**Tornar a criança protagonista da aprendizagem**, conforme alguns profissionais pesquisados, também é papel da Educação Infantil. Sobre isso, afirma as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009):

Artigo 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (DCNEI, 2009, p. 97).

Todavia, além da criança ser a centralidade da ação pedagógica, é essencial considerar sua singularidade, tendo consciência das diferenças que se estabelecem em cada criança, tornando-a única.

Ainda, **preparar a criança para a vida escolar** apareceu como papel da Educação Infantil, embora não seja prepará-la para o 1º ano do Ensino Fundamental. Contudo, algumas pessoas acreditam nisso e a prática de alguns profissionais também nos remetem a tal concepção, mesmo que precise ser superada. Nesse sentido, contribui Kuhlmann (2003):

[...] seria um equívoco engessá-la nos moldes do ensino fundamental, que lhe sucede, em uma perspectiva preparatória, propedêutica. Se a criança vem ao mundo e se desenvolve em interação com a realidade social, cultural e natural, é possível pensar uma proposta educacional que lhe permita conhecer esse mundo, a partir do profundo respeito por ela. Ainda não é o momento de sistematizar o mundo para apresentá-lo à criança: trata-se de vivê-lo, de proporcionar-lhe experiências ricas e diversificadas. (Kuhlmann, 2003, p. 57).

Da mesma forma, as DCNEI garantem que as especificidades de cada faixa

etária devem ser respeitadas e que a Educação infantil deve cumprir seus objetivos próprios, contemplando as necessidades de aprendizado e desenvolvimento da criança na etapa em que esta se encontra.

#### 4.7 PRÁTICAS DE GESTORES

Os questionamentos feitos delinearam a prática dos gestores diante do processo de implementação das DCEI. Quanto à necessidade de adequações no Projeto Político Pedagógico, todos afirmaram que foram realizadas conforme conceitos apresentados nas Diretrizes. Além disso, o documento foi utilizado como material de estudos nas reuniões pedagógicas.

No acompanhamento da prática pedagógica, os gestores perceberam que as crianças vivem sua infância nos CEIMs das seguintes formas:

Tabela 15 - Como as crianças vivem a infância nos CEIMs na percepção dos gestores

Como as crianças vivem a infância nos CEIMs	Quantidades
Brincando, desenvolvendo atividades lúdicas	08
Interagindo com outras crianças	08
Experimentando e explorando espaços físicos e objetos diversos	07
Protagonismo da criança	02
Não responderam	02

Fonte: elaborado pela autora (2023)

Quando questionados sobre as formas como as crianças vivem a infância nos CEIMs, trouxeram algumas respostas que foram igualmente expressas pelos professores: 1) Brincando, desenvolvendo atividades lúdicas; 2) Interagindo com outras crianças; e 3) Experimentando e explorando espaços físicos e objetos diversos. A única sentença diferente foi a que trouxe o protagonismo da criança, já mencionado nesta pesquisa. Assim, acredita-se que a consonância nas respostas dos gestores e professores se deram devido ao estudo das DCEI durante o processo de elaboração e implementação do documento.

Quanto às implicações do enfoque Histórico-Cultural no fazer pedagógico dos professores, na perspectiva dos gestores, as respostas se concentraram em

duas categorias pertencentes a teoria histórico cultural, como podemos ver na tabela 16:

Tabela 16 - Implicações do enfoque Histórico-Cultural no fazer pedagógico na perspectiva dos gestores

Implicações do enfoque Histórico-Cultural no fazer pedagógico	Quantidades
Cultura e relações sociais	05
Mediação do professor	03
Não responderam	03

Fonte: elaborado pela autora (2023)

Neste questionamento, uma das respostas também foi explicitada pelos professores: **mediação do professor**. Enquanto **cultura e relações sociais** foi a sentença diferenciada em relação às respostas dos professores participantes da pesquisa.

Quanto ao questionamento sobre o papel da Educação Infantil na perspectiva dos gestores, segue a tabela de respostas:

Tabela 17 - Papel da Educação Infantil na perspectiva dos gestores

Papel da Educação Infantil	Quantidades
Promover, oportunizar o desenvolvimento integral da criança	07
Dar protagonismo à criança	01
Não responderam	03

Fonte: elaborado pela autora (2023)

Para os gestores participantes da pesquisa, o papel da Educação Infantil se define em **dar protagonismo à criança**. Essa resposta apareceu, também, para outros questionamentos. Outrossim, para eles, **Promover, oportunizar o desenvolvimento integral da criança** é papel da Educação Infantil. No entanto, três gestores não responderam ao questionamento, sendo apenas uma gestora que não participou do processo, porque assumiu o cargo somente após o movimento de elaboração e reelaboração das DCEI.

Em suma, esta seção tratou de apresentar a percepção dos participantes da pesquisa, professores e gestores, procurando analisar como aconteceu o processo

de implementação das DCEI, como também a participação dos atores envolvidos nele. Ainda, por fim, trouxe questões relevantes sobre a prática de professores e gestores a partir das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil do município.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida buscou responder o seguinte questionamento: como está ocorrendo a implementação das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil do município de Criciúma/SC, na perspectiva dos professores e gestores que atuam nos CEIMs da rede municipal de ensino de Criciúma/SC? Para isso, foi traçado como objetivo geral compreender o processo de implementação das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil do município de Criciúma/SC, na visão dos professores e gestores, assim como os seguintes objetivos específicos: a) Analisar a compreensão de professores e gestores sobre o processo de implementação das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil do município de Criciúma/SC e b) Verificar se os professores e gestores manifestam, em suas falas, a apropriação dos conceitos presentes nas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil.

Na busca por antecedentes de pesquisa para ancorar este estudo, esquadrinhou-se temáticas que contribuíram para a elaboração do questionário aplicado aos gestores e aos professores. Além disso, muitas questões contempladas nesses estudos pesquisados, corroboraram para aprimorar o olhar desta pesquisadora sobre as evidências surgidas no processo de investigação.

Os resultados obtidos na primeira parte da pesquisa demonstraram o perfil dos participantes. Os professores são, na sua maioria, do gênero feminino, têm entre 20 e 50 anos, são graduados em Pedagogia e pós-graduados, sendo que somente um possui mestrado. Além disso, ressalta-se que o percentual de 100% dos professores pós-graduados em nível de especialização na rede municipal está acima da média nacional, que, conforme o IBGE (2020), é de 43,4%.

Quanto à formação, percebe-se, por meio do quantitativo, o quanto a pós-graduação em nível *Stricto-Sensu* ainda não é acessível aos professores. Grande parte deles tem uma carga horária de 40h semanais. Embora o maior número de docentes atue no magistério há mais de 16 anos, a maioria atua entre seis a quinze anos na rede municipal. Ainda, os professores participantes efetivos são uma quantidade maior que os ACTs. Quanto às gestoras, todas têm entre 40 e 60 anos, são graduadas em Pedagogia e pós-graduadas. No entanto, sobre a formação, percebe-se, também, a falta de acesso desses profissionais à formação em nível de pós-graduação *Stricto Sensu*. A maioria atuou por mais de 10 anos como professora

da Educação Infantil e, como gestora, grande parte atua há quase dez anos, sendo que uma atua somente há 2 anos.

Ao analisar os dados sobre o processo de implementação, observou-se que, apesar da maior parte dos professores participarem do processo de elaboração e reelaboração das Diretrizes, poucos tiveram a oportunidade de participar dos encontros formativos para a compreensão do documento. Em consequência disso, percebeu-se a ausência de resposta em algumas questões, além de conceitos que não estão condizentes com as DCEI.

Vale ressaltar que se verificou, nos antecedentes de pesquisa, que alguns municípios promoveram a participação somente de técnicos da Secretaria de Educação no processo de adequação de suas Diretrizes Curriculares sem a contribuição dos seus professores e gestores, tornando-os meros executores. Outros municípios, ainda, promoveram poucos encontros, julgados insuficientes para a compreensão e prática dos profissionais.

Ademais, a maioria dos docentes participantes desta pesquisa também não tiveram a oportunidade de participar das formações ofertadas. Já, quanto às gestoras, quase todas participaram do processo de elaboração, reelaboração e dos encontros formativos, pois, apenas uma gestora não participou das formações, por assumir o cargo depois do período de formação.

Outrossim, percebeu-se que os gestores entenderam seu relevante papel nesse processo de implementação quando utilizaram o documento como fonte de estudo e pesquisa, coordenaram as ações que estão descritas no documento e, ainda, acompanham sistematicamente o fazer pedagógico.

Além disso, verificou-se, nas falas dos professores e gestores, que a criança vive sua infância no CEIM quando é respeitada em seu interesse e necessidade e quando o ambiente propicia a brincadeira, as atividades lúdicas, a interação com outras crianças, a experiência e a exploração dos espaços e objetos diversificados.

Os dados também mostraram que as implicações do enfoque Histórico-Cultural se materializam na prática pedagógica quando a criança é considerada sujeito histórico-cultural que aprende ou se apropria da cultura historicamente acumulada pela humanidade na relação com os outros sujeitos, isto é, que aprende a conviver socialmente e a utilizar os objetos criados historicamente, sendo produtora de cultura. Ainda, o desenvolvimento da linguagem é considerado, sendo que é na

infância que a criança se constitui na linguagem e pela linguagem. Outra implicação da teoria é o papel do professor que cria e articula intencionalmente mediações entre a criança e o conhecimento. Essas ações pedagógicas contemplam o conhecimento prévio, a realidade e o que a criança já sabe para que ela possa aprender e se desenvolva em patamares cada vez maiores e mais complexos.

Quanto às indicações do currículo, ficaram explícitos o cuidar e o educar como ações indissociáveis e a organização do planejamento por meio de projetos e dos campos de experiência. Portanto, ficou evidente a falta de compreensão dos campos de experiência como organizadores das vivências e como meio de garantir os direitos de aprendizagem da criança, quando é citado somente por uma professora.

Ademais, os resultados obtidos levaram ao entendimento de que, para os profissionais que participaram da pesquisa, o papel da Educação Infantil é propiciar o desenvolvimento integral da criança, é o cuidar e o educar, é tornar a criança protagonista da aprendizagem e prepará-la para a vida escolar. Dessa forma, a pesquisa trouxe evidências que, embora a criança seja considerada protagonista da aprendizagem, as devolutivas colocaram a centralidade na ação do professor e não na criança, conforme o documento preconiza. Ficou evidenciado em algumas falas a ideia da educação infantil como uma etapa preparatória para o ensino fundamental.

No entanto, apesar dos professores e gestores manifestarem, em suas falas, alguns conceitos presentes nas Diretrizes, nem todos os conceitos foram internalizados pelos participantes. Porém, a maioria afirmou que o documento foi utilizado como material de estudo nas reuniões pedagógicas. Outrossim, foram realizadas as adequações no Projeto Político Pedagógico, documento que traduz a identidade e a forma de organizar e gerir o trabalho educativo das instituições. Nele, estão expressos concepções, intencionalidades, desejos, valores e crenças que orientam os princípios da ação pedagógica. Nesse sentido, a reflexão e a discussão poderão promover o redimensionamento da ação pedagógica, que estará em consonância com as Diretrizes Curriculares. Logo, assim como em outras produções, esta pesquisa evidenciou o quanto o fazer pedagógico é representado pela compreensão que os professores possuem sobre a Educação Infantil.

Pelo exposto, pode-se afirmar que a implementação das DCEI é um processo complexo, que envolve ações de todos os atores: a Secretaria de Educação, na oferta de formação continuada para todos os professores; as gestoras

na promoção de formação em serviço, ou seja, momentos de discussão/reflexão sobre o cotidiano, efetivando no fazer pedagógico os conceitos descritos; e os professores, na participação dos espaços formativos para ressignificar a prática pedagógica desta etapa.

Portanto, depois de imprimir minhas considerações sobre os achados desta pesquisa, cabe alguns outros registros. Sabemos que, ao longo da história da educação, a maioria das Propostas Pedagógicas, ou materiais que direcionam o fazer pedagógico, chegavam prontas somente para colocá-las em prática. Sendo assim, ressalta-se a importância da implementação de um documento que contou com a participação de professores e gestores na sua elaboração.

Esse material não é exclusivo de determinada equipe pedagógica ou da gestão municipal, visto que foi produzido a partir de discussões realizadas com vários profissionais da rede municipal. Portanto, é um documento que pertence à rede e, por isso, sua implementação, acompanhamento e monitoramento é de responsabilidade, também, da Secretaria de Educação, não somente dos gestores e professores da Educação Infantil.

Registra-se, ainda, a importância da existência de uma política de formação profissional continuada e de sujeitos comprometidos com a implementação de um currículo para a Educação Infantil. Dessa forma, cabe ao gestor da Secretaria de Educação subsidiar, nesse processo de formação continuada, o acompanhamento e os recursos financeiros e humanos para o maior êxito dessa política pública.

Finalmente, com o prazo de conclusão de dois anos e meio, a pesquisa limitou-se a investigar a implementação das DCEI somente nos onze CEIMs da rede municipal, sendo que as escolas municipais também ofertam Educação Infantil. Contudo, se houvesse mais tempo, seria oportuna minha permanência no cotidiano dos CEIMs e escolas que ofertam esta etapa da educação básica para realizar a observação da prática de professores e gestores. Essa ação certamente daria mais subsídios e informações para elucidação deste estudo.

Desse modo, a limitação ocasionou, entre outros, o seguinte questionamento: As DCEI estão legitimadas na prática de gestores e professores dos CEIMs e escolas que ofertam a Educação Infantil na rede municipal?

Acredita-se que essa reflexão seja um motivo pertinente para a continuidade desta pesquisa.

Ademais, socializarei os dados obtidos na pesquisa com os professores e

gestores participantes, como também com a coordenação da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação.

## REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro LCT, 1981.

AMORIM, Ana Luisa Nogueira de. **Sobre educar na creche: é possível pensar em currículo para crianças de zero a três anos?** 2011. 338 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2011. Disponível em: <[https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/ede/4727?locale=pt\\_BR](https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4727?locale=pt_BR)>. Acesso em: 09 jul. 2023

AZEVEDO, S. de. **Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação**. In: SANTOS JÚNIOR, O. A. Dos (et al). Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

BARBIERI, S. **Interações: onde está a arte na infância?** São Paulo. Blucher, 2012.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, M. C. S. *et al.* **Práticas cotidianas na educação infantil: bases para reflexão sobre as orientações curriculares**. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação infantil. Brasília: MEC/SEB/UFRG, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 1977.

BRASIL. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília: Governo Federal, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaompild o.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaompild o.htm)>. Acesso em: em: 21 mar. 2023.

\_\_\_\_\_. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2020**. São Paulo: Editora Moderna, 2020.

\_\_\_\_\_. Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990. ECA - **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: <<http://www.degase.rj.gov.br/documentos/ECA.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2023.

\_\_\_\_\_. **Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1996. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002460>. Acesso em: 14 set. 2023.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez.

1996. Disponível em: <[http://www.famasul.edu.br/2015/arquivos\\_pdf/106.pdf](http://www.famasul.edu.br/2015/arquivos_pdf/106.pdf)>. Acesso em: 21 jan. 2023.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Critérios para o atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, DF: MEC/SEF/Coedi, 1997. Disponível em: <http://www.direitosfundamentais.pdf> (mec.gov.br). Acesso: 15 jun. 2023.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. V.1, Brasília, DF: MEC, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>>. Acesso: 26 abr. 2023.

\_\_\_\_\_. Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Parecer n. CEB 22/98, de 17 de dezembro de 1998. **Aprova as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>>. Acesso: 14 abr. 2023.

\_\_\_\_\_. Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Parecer n. CNE 4/2000, de 16 de fevereiro de 2000. **Aprova as diretrizes operacionais para a educação infantil**. Brasília, DF, 2000. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>>. Acesso: 20 abr. 2023.

\_\_\_\_\_. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 10/1/2001, p.1. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)> Acesso: 17 jul 2023.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil**. v.1 e 2. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006. Disponível em: <https://www.eduinfpargualvol1.pdf> (mec.gov.br). Acesso: 20 ago.2023.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol\\_inf\\_eduinf.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf). Acesso: 12 out.2023.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, SEB, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf). Acesso: 7 jul.2023.

\_\_\_\_\_. **Resolução CEB/CNE nº 05/09, de 18 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF. 2009. Disponível em: [https://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005\\_2009.pdf](https://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf). Acesso: 25 ago.2023.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional 59/2009**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/emenda-constitucional-n-59>. Acesso: 28

ago.2023.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.796/2013. **Altera a Lei no 9.394/1996 e dispõe sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 2013. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso: jul.2023.

\_\_\_\_\_. Lei 13.005/2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em: 22 mar. 2023.

\_\_\_\_\_. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).** Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2016-2018. Brasília, DF: Inep, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>. Acesso: mar.2023.

\_\_\_\_\_. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).** Censo da Educação Básica 2020: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>. Acesso: abr.2023.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso: 15 dez.2023.

BUJES, M.I.E. **Escola Infantil: Pra que te Quero?** In: CRAIDY, M.;KAERCHER, G.E.P.S. Educação Infantil: Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 13-22.

\_\_\_\_\_. A invenção do eu Infantil: dispositivos pedagógicos em ação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 21, p. 17-39, set./out./nov./dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21a02.pdf>. Acesso: 19 dez.2022.

CAMPOS, Maria Malta; Rosemberg, Fúlvia. **Crêches que respeite os direitos fundamentais das crianças.** 6. ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.

CARVALHO, Eronilda Maria Góis. **Educação infantil: percurso, dilemas e perspectivas.** Ilhéus: Editus, 2003.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica.** Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

COMENIUS. **Didática magna.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CRAIDY, Carmem Maria, (org) **O Educador de todos os dias: convivendo com crianças de 0 a 6 anos.** Porto Alegre, Mediação, 1998.

CRICIÚMA (SC). Prefeitura Municipal. **Secretaria da Educação. Diretrizes curriculares da educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Criciúma: a criança como protagonista da aprendizagem.** Criciúma, SC: Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação, 2016. Disponível em: <https://www.criciuma.sc.gov.br/site/> Acesso: 25 ago.2023.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, julho, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/x6g8nsWJ4MSk6K58885J3jd/>. Acesso: 8 set.2023.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DORNELES, Malvina do Amaral. **O Mobral como política pública: a institucionalização do analfabetismo**. Porto Alegre: UFRGS, 1990. *Dissertação* (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1990. Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/URGS\\_ca32abaf6c53cf06376c79bbfced3034](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/URGS_ca32abaf6c53cf06376c79bbfced3034). Acesso: 4 dez.2023.

FARIA, Ana Lúcia G. de. **Educação pré-escolar e cultura: para uma Pedagogia da Educação Infantil**. Campinas/SP: Editora da UNICAMP; São Paulo: Cortez, 1999.

FROEBEL, Friederich W. **A educação do homem**. Tradução de Maria Helena C. Bastos. Passo Fundo: Editora URF, 2001.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1999.

GIL, A. C. **Estudo de caso**. 1. ed. São Paulo: Atlas; 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

KRAMER, Sônia. Infância e educação: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie. In: (Org.). **Infância e educação infantil**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2002. p. 269-289.

KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (org.). **Pesquisando Infância e Educação: um encontro com Walter Benjamin**. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (org.). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1997. p. 13-55.

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

KUHLMANN, M. J.; FERNANDES, R. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, L. M. (Org.). **A Infância e sua Educação: materiais, práticas e representações** (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LEITE FILHO, Aristeo. Proposições para uma Educação Infantil cidadã. In: GARCIA, Regina Leite; LEITE FILHO, Aristeo (orgs.). **Em Defesa da Educação Infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Moraes, 1995.

\_\_\_\_\_. **Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil.** In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone/Edusp, 1998.

\_\_\_\_\_. **Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar.** In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone/Edusp, 1998.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MANTOVANI, S.; PERANI, R. M. **Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância.** In: Revista Pro-Posições. v. 10, n. 1, UNICAMP, 1999. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644101>. Acesso: 5 set.2023.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MINAYO, M.C.S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 29. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

MELLO, S. A. **Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a educação infantil.** In: Revista Pro-Posições, v. 10. n. 1, UNICAMP, 1999. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644097>. Acesso: 4 dez.2023.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

NARODOWSKY, Mariano. **Comenius & a educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

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

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio histórico.** 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, Fabiana de; TEBET, Gabriela Guarniere de Campos. **Cultura da Infância: brincar, desenho e pensamento.** In: ABRAMOWICZ, Anete; MORUZZI, Andrea Braga. **O plural da infância: aportes da sociologia.** São Carlos, SP: EdUFSCar, 2010.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **O currículo na educação infantil: o que propõe as novas diretrizes.** Agosto de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2010-pdf/6674-o-curriculonaeducacaoinfantil>. Acesso: 20 set.2023.

OLIVEIRA, M. K. de. **Teorias psicogenéticas em discussão.** 5. ed. São Paulo:

Summus, 1992.

OLIVEIRA, Zilda de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky e o processo de formação de conceitos**. La Taille, Yves de.; Oliveira, Marta Khol de.; Dantas, Heloysa. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992. P. 23-34.

PEROZA, Marilúcia Antonia de. **Infância, educação e dignidade humana: considerações sobre os processos educativos da criança**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 13, n. 1, p. 48-66, abr.2018.

PESSOA, Walter. **A coleta de dados na pesquisa empírica**, 1998. Disponível em:<http://www.cgnet.com.br/walter/artigo.html>> Acesso: 11 set. 2023.

PRADO, P. D. **Quer brincar comigo?** In: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (Orgs.). Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças. São Paulo: Cortez, 2002.

REDIN, Marita Maria. **Sobre as crianças, a infância e as práticas escolares**. In: REDIN, Euclides; MULLER, Fernanda; REDIN, Marita Martins (Orgs.). Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 11-22.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da educação**. São Paulo: Martins, 1994. Disponível em:<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4675.pdf>. Acesso: 29 out.2023.

STRECK, Danilo R. **Rousseau & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4675.pdf>. Acesso: 20 dez.2023.

SARMENTO, M. J. **Imaginário e culturas da infância**. Braga: IEC, 2003. Disponível em: <https://revistas.ufpel.edu.br/index.php/educacao/article/view/6119/5355>. Acesso: 15 jan.2023.

SARMENTO, M. J. **A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade**. In: GARCIA, R. L. LEITE FILHO, A. (Orgs). Em defesa da educação infantil. Rio de Janeiro: DP & A, 2001. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/79932>. Acesso: 15 dez.2022.

SOËRTARD, Michael. **Johann Pestalozzi**. Tradução de: Martha Aparecida Santana Marcondes. Recife: Massangana, 2010. 112 p.. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/>. Acesso: 20 ago.2023.

TORETI, R.M.R. **Creche pública em Criciúma: assistência e educação e assistência?** Monografia de Especialização. Criciúma: FUCRI, 1993.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. São Paulo: Libertad, 1995.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro.(Org.). **Projeto Político-Pedagógico da escola: Uma construção possível**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

VIGOTSKYI, L. S. **El problema del entorno. In: Fundamentos de Pedagogia**. Leningrado: Izdanie Instituto, 1935.

\_\_\_\_\_. LURIA, A.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/Edusp, 1998.

## **APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA**

Universidade do Extremo Sul Catarinense  
Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão - PROPEX Unidade  
Acadêmica de Humanidades, Ciências e Educação - UNAHCE Programa de Pós-  
Graduação em Educação (Mestrado)- PPGE

### **TERMO DE CONSENTIMENTO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA**

Pelo presente instrumento, declaro que fui informado(a), com clareza, dos objetivos e da justificativa da proposta de pesquisa da dissertação intitulada: A implementação das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil do município de Criciúma/SC na perspectiva dos professores e gestores. Concordo em participar deste estudo, bem como autorizo o uso das informações por mim concedidas para fim exclusivo da pesquisa. Mesmo não possuindo benefícios diretos em participar, indiretamente estarei contribuindo para a produção do conhecimento científico.

Tenho conhecimento de que receberei resposta para qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados à investigação. Fui informado (a) de que minha privacidade será mantida em sigilo, visto que as informações que possam identificar-me serão omitidas.

Este termo, uma vez consentido, não será anexado ao relatório de pesquisa.

## APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES

### A implementação das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil do município de Criciúma/SC na perspectiva dos professores

#### 1. Identificação:

- 1.1. CEIM que atua:
- 1.2. Faixa etária:
- 1.3. Gênero:
- 1.4. Vínculo:
- 1.5. Carga horária:

#### 2. Formação:

- 2.1. Grau de escolaridade

#### 3. Atuação:

- 3.1. Tempo de atuação como professor/a na Educação Infantil:
- 3.2. Tempo de atuação como professor/a na Rede Municipal de Educação de Criciúma

#### 4. Processo de elaboração e implementação:

- 4.1. Você participou dos processos de elaboração (2015) e reelaboração (2019)?
- 4.2. Você participou dos encontros formativos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação no ano de 2021 para implementação das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil do município?
- 4.3. Caso a resposta seja negativa, justifique.
- 4.4. Você considera as temáticas abordadas nas formações sobre a implementação das diretrizes curriculares da educação infantil ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação suficientes para a compreensão do documento?
- 4.5. Na sua percepção, a Secretaria Municipal de Educação tem acompanhado o processo de implementação das diretrizes curriculares da educação infantil do município?

**5. Projeto Político Pedagógico (PPP):**

- 5.1. O Centro de Educação Infantil que você atua fez as adequações no Projeto Político Pedagógico às propostas das diretrizes curriculares da educação infantil do município?

**6. Formação continuada:**

- 6.1. As diretrizes curriculares da educação infantil do município são objeto de análise e estudo nos momentos formativos do CEIM?

**7. Infraestrutura:**

- 7.1. A infraestrutura do CEIM está adaptada para trabalhar as orientações para educação infantil contidas nas diretrizes curriculares do município?
- 7.2. Se a resposta for negativa, registre sua sugestão de adaptação:

**8. Prática pedagógica:**

- 8.1. As indicações sobre o currículo contidas nas diretrizes curriculares da educação infantil do município estão presentes no seu planejamento e na sua prática pedagógica?
- 8.2. De que forma as crianças têm a oportunidade de viver sua infância na instituição em que você atua?
- 8.3. Quais as implicações da teoria histórico cultural exposta nas Diretrizes Curriculares Municipais estão evidenciadas no seu fazer pedagógico?
- 8.4. Qual o papel da educação infantil para você?
- 8.5. Você concorda com a afirmativa que as práticas pedagógicas revelam a concepção de criança do/a professor/a.
- 8.6. Argumente sua resposta:

## APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO AOS GESTORES

### A implementação das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil do município de Criciúma/SC na perspectiva dos gestores

#### 1. Identificação:

- 1.1. CEIM que atua:
- 1.2. Faixa etária:
- 1.3. Gênero:
- 1.4. Vínculo:
- 1.5. Carga horária:

#### 2. Formação:

- 2.1. Grau de escolaridade

#### 3. Atuação:

- 3.1. Tempo de atuação como professor/a na Educação Infantil:
- 3.2. Tempo de atuação como gestor/a na Rede Municipal de Educação de Criciúma

#### 4. Processo de elaboração e implementação:

- 4.1. Você participou dos processos de elaboração (2015) e reelaboração (2019)?
- 4.2. Você participou dos encontros formativos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação no ano de 2021 para implementação das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil do município?
- 4.3. Caso a resposta seja negativa, justifique.
- 4.4. Você considera as temáticas abordadas nas formações sobre a implementação das diretrizes curriculares da educação infantil ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação suficientes para a compreensão do documento?
- 4.5. Na sua percepção, a Secretaria Municipal de Educação tem acompanhado o processo de implementação das diretrizes curriculares da educação infantil do município?

4.6. Qual o papel do/a gestor/a na implementação das diretrizes curriculares?

**5. Projeto Político Pedagógico (PPP):**

5.1. Como gestor/a você fomentou as adequações no Projeto Político Pedagógico às propostas das diretrizes curriculares da educação infantil do município?

**6. Formação continuada:**

6.1. As diretrizes curriculares da educação infantil do município são objeto de análise e estudo nos momentos formativos do CEIM?

**7. Infraestrutura:**

7.1. A infraestrutura do CEIM está adaptada para trabalhar as orientações para educação infantil contidas nas diretrizes curriculares do município?

7.2. Se a resposta for negativa, registre sua sugestão de adaptação:

**8. Prática pedagógica:**

8.1. As indicações sobre o currículo contidas nas diretrizes curriculares da educação infantil do município estão presentes no seu planejamento e na sua prática pedagógica?

8.2. De que forma as crianças têm a oportunidade de viver sua infância na instituição em que você atua?

8.3. Quais as implicações da teoria histórico cultural exposta nas Diretrizes Curriculares Municipal estão evidenciadas no seu fazer pedagógico?

8.4. Qual o papel da educação infantil para você?

8.5. Você concorda com a afirmativa que as práticas pedagógicas revelam a concepção de criança do/a professor/a.

8.6. Argumente sua resposta: