

DOI: 10.47456/krkr.v1i23.44297

CEIM não é depósito: a importância da educação infantil como base da educação básica na perspectiva dos profissionais da educação

CEIM is not deposit: the importance of early childhood education as the basis of basic education from the perspective of education professionals

Márcia Perini Valle
Adelayne Cristina de Faria Prates

Resumo: Este estudo apresenta, como objetivo, verificar qual tem sido a base teórica e prática dos profissionais da educação que atuam na Educação Infantil no município de Linhares/ES. A metodologia foi desenvolvida por meio de uma revisão bibliográfica e de uma pesquisa de campo, que contou com entrevista com profissionais que estão na rede municipal de ensino de Linhares-ES desde os anos 2000 atuando em escolas de Educação Infantil do bairro Interlagos. O estudo apontou, como resultado, os desafios que os docentes enfrentam perante a desvalorização da Educação Infantil por parte da comunidade escolar e a falta de suporte da escola e das estruturas governamentais, mostrando como funciona sua prática pedagógica diante desse cenário.

Palavras-chave: Educação Infantil; Intencionalidade educativa; Base teórica; Prática pedagógica.

Abstract: This study aims to verify what has been the theoretical and practical basis of education professionals working in early childhood education in the city of Linhares/ES. The methodology was developed through a literature review and a field research, which included an interview with professionals of Early Childhood Education who are in the municipal network of Linhares-ES since the 2000s and having implementation of the Law of Guidelines and Bases of 1996 (LDB) and other guidelines. The study pointed out, as a result, the challenges that teachers face in the face of the devaluation of early childhood education by the school community and the lack of support from school and government structures, showing how their pedagogical practice works in this scenario.

Keywords: Early Childhood Education; Educational intentionality; Theoretical basis; Pedagogical Practice.

Introdução

A Educação Infantil é vista, por muitos leigos e também por alguns profissionais de educação, apenas como a fase das brincadeiras, um local que serve apenas para as crianças passarem algum tempo enquanto os pais estão em sua jornada de trabalho. Infelizmente, isso ocasiona prejuízos e pode ter consequências para o desenvolvimento integral da criança.

Esse entendimento a respeito da Educação Infantil prevalece e vem se arrastando desde os primórdios da educação, devido a sua origem assistencialista e marcada como uma forma de suprir as necessidades e carências sociais da época, como destacado por Rizzo (2015) e Oliveira (2018). Com frequência, os profissionais precisam esclarecer para a comunidade escolar que a escola, para crianças pequenas, não é um serviço de monitoramento na ausência dos pais, não é uma maneira de passar o tempo.

A Educação Infantil, como alicerce da Educação Básica, se apresenta na Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996) como um ensino formal oferecido de forma qualificada com requisitos previstos por lei. Existe para atender as necessidades de desenvolvimento intelectual, psicológico e social das crianças desde os primeiros anos de vida, respeitando seu direito como cidadão de estar inserido na sociedade, intelectual e culturalmente, sendo esse direito função da família e do Estado, não apenas de um deles.

De acordo com as considerações acima, surge o seguinte questionamento científico: Qual tem sido a base teórica e prática dos profissionais que atuam na Educação Infantil da rede municipal do ensino de Linhares/ES? Assim, o objetivo geral deste estudo é verificar a base teórica e prática dos profissionais que atuam na Educação Infantil da rede municipal de ensino de Linhares/ES.

Metodologia

A metodologia adotada, neste estudo, se apresenta com uma revisão bibliográfica sobre o assunto em questão e uma pesquisa de campo em duas escolas de Educação Infantil da rede municipal de ensino de Linhares-ES. Para a pesquisa de campo, foi utilizada entrevista com os professores que começaram atuar na área da educação a partir do ano 2000 e que atuam nos Centros Municipais de Educação Infantil (CEIMs) do bairro Interlagos do município de Linhares-ES.

O recorte temporal desta pesquisa se deu em virtude da implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) que reconheceu a Educação Infantil como primeira etapa

da educação básica. A delimitação espacial foi feita tendo em vista que o bairro Interlagos é a região do município que possui o maior número de Centros de Educação Infantil Municipal (CEIMs), cinco no total (Linhares, 2025). Deste total, dois CEIMs foram escolhidos para a realização da pesquisa.

Para a coleta de dados foi solicitada a autorização das escolas, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para participação na pesquisa. Mediante a autorização, as entrevistas foram realizadas contendo treze questões. A análise dos dados foi feita de acordo com os objetivos propostos. Os dados são analisados e apresentados de forma contextualizada à luz da fundamentação teórica.

Educação Infantil: do assistencialismo à intencionalidade educativa

O surgimento da Educação Infantil está diretamente ligado à concepção de infância e ao papel da mulher e da criança na sociedade. Ao longo da história, a criança foi concebida de diferentes formas. O papel da mulher frente ao mercado de trabalho influenciou, de forma decisiva, a criação de ambientes de acolhimento às crianças.

No Brasil, com a Proclamação da República em 1889, surgiram iniciativas para proteger a vida das crianças (devido ao grande número de filhos de escravizados desamparados após a abolição da escravidão). Essas crianças foram destinadas a asilos e internatos que abrigassem crianças pobres. Mas os Jardins de Infância, criados até então, foram destinados apenas às crianças afortunadas (Oliveira, 2018).

As creches para os filhos dos operários começaram a surgir, no Brasil, na década de 20 e 30 do século XX, devido à industrialização e ao grande êxodo rural que levava os pais e as mães a trabalharem nas fábricas. De mesmo modo, surgiram as primeiras regulamentações para as escolas maternas de acordo com as ideias escolanovistas. Os Jardins de Infância eram sustentados por entidades privadas devido às reivindicações dos operários, porém não era a mesma educação e cuidado oferecidos às crianças da elite (Oliveira *et al.*, 2014).

Pouco antes do fim do regime militar em 1985, expandiram-se as escolas municipais de Educação Infantil. Esse período foi marcado pela discussão entre educadores sobre as funções da creche e pré-escola como um importante fenômeno contra a desigualdade social, além de atribuírem a elas a função pedagógica que enfatiza o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças (Oliveira *et al.*, 2014).

Müller e Redin (2007) falam da evolução e modificações que a concepção de infância sofreu ao longo da história. O que se espera da criança em cada contexto, ambiente e época é o que determina como será conduzida sua educação. Atualmente, é priorizada uma educação que dê oportunidade de vivências que estimulem a aprendizagem e o desenvolvimento da criança de forma a promover cultura.

A escola pode e deve ser considerada um espaço privilegiado para a aprendizagem de uma prática social, um espaço de cultura, de criação como resposta aos desafios da vida, um espaço fértil de produção de novo e do inusitado. A escola para a infância precisará constituir-se nesse tempo e espaço transformado em lugar, ou seja, um *locus* de sentido, de construção de identidades (Müller; Redin, 2007, p.17).

A escola é um espaço da educação intencional, estruturada para que a criança, inserida em um ambiente estimulante, possa se desenvolver plenamente nos seus diferentes aspectos: cognitivo, psicomotor e afetivo. Tão importante quanto será o seu desenvolvimento no âmbito social no qual está inserida já que será responsável para a construção da sua identidade como cidadã.

Machado (2011) critica o fato de que nem tudo que está nas leis e diretrizes realmente funciona como, por exemplo, mesmo a Educação Infantil fazendo parte oficialmente da Educação Básica e sendo reconhecida como a primeira etapa, seu funcionamento é tratado como algo à parte, distante e fragmentado das demais etapas da educação.

Atualmente, a Educação Infantil não possui uma função meramente assistencialista. O profissional que atende às crianças pequenas deve ter sua qualificação reconhecida como é previsto pela LDB (Brasil, 1996). Por longos anos, isso não ocorreu, visto a

quantidade de profissionais e monitores sem formação. Essa é uma conquista muito recente e ainda permeia, na Educação Infantil, a ideia de que esse trabalho pode ser oferecido de qualquer maneira (Machado, 2011).

A educação é um direito de todos, mesmo crianças pequenas devem receber o melhor atendimento possível, principalmente levando em consideração que o ensino e as experiências oferecidas nas instituições de ensino têm, como princípio, combater a desigualdade social. A Educação Infantil deve ser oferecida por meio da integralização do cuidar e educar, buscando alcançar educação de qualidade com igualdade de direitos, como é determinado pelas normativas (Machado, 2011).

Marcos legais da Educação Infantil

A Constituição Federal de 1988 foi o primeiro documento a regulamentar a Educação Básica como um direito da criança e dever do Estado e da família. Essa constituição trouxe os princípios de igualdade de direitos e permanência na escola, a liberdade de aprender e o pluralismo de ideias, bem como o ensino gratuito e obrigatório (Brasil, 1988).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) reafirma os direitos da criança estabelecidos na constituição e especifica aspectos da educação, do direito à vida, saúde, liberdade, convívio familiar e comunitário que não devem ser negligenciados pela família. No Capítulo IV, dedicado à educação e cultura, é ressaltada a importância que o ambiente escolar tem na construção da cidadania e a responsabilidade dos pais quanto à participação na educação dos filhos (Brasil, 1990).

A LDB de 1996 determinou a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, salientando seu objetivo que abrange a formação integral do estudante em seus aspectos físico, psicológico, social e intelectual. Esses aspectos devem ser trabalhados nas escolas em conjunto com o currículo, o que retoma a questão central deste estudo (Brasil, 1996).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) definem a criança como sujeito sócio histórico e de direitos que interage, aprende e constrói cultura no seu cotidiano. O documento tem, por objetivo, orientar as políticas públicas e elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares da Educação Infantil de acordo com a legislação estadual, municipal e o Conselho Nacional de Educação. As DCNEIs trazem a importância do projeto político pedagógico que deve estar voltado para a realidade de cada instituição e da comunidade que ela atende. O trabalho dos professores deve estar embasado nesse documento (Brasil, 2009).

Ainda de acordo com as DCNEIs, a prática pedagógica da Educação Infantil deve ter, como eixos norteadores, a brincadeira e a interação e devem propiciar aos educandos conhecimento de si e do mundo, ampliando suas experiências sensoriais, expressivas e corporais; fornecendo sua imersão nas diferentes linguagens (gestual, verbal, plástica, dramática e musical); trabalhando narrativas com textos orais e escritos; incentivando o educando a participar das atividades individuais e em grupo; trabalhando sua autonomia, bem-estar e interação com as outras crianças (Brasil, 2009).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de maneira complementar às DCNEIs, define as aprendizagens essenciais que os educandos devem adquirir ao longo da sua passagem pela Educação Infantil, seguindo os princípios éticos, políticos e estéticos estabelecidos pelas diretrizes. A BNCC apresenta seis direitos da aprendizagem e desenvolvimento, que são: conviver com os adultos e outras crianças, ampliando seu conhecimento; brincar cotidianamente e de diversas formas; participar das atividades elaborando conhecimentos e se posicionando; explorar o ambiente por intermédio de experiências; expressar seus sentimentos, pensamentos e necessidades; e conhecer-se como sujeito social e cultural, construindo sua identidade (Brasil, 2017).

A organização curricular proposta pela BNCC se dá pelos Campos de Experiência. “A organização de um currículo por Campos de Experiência consiste em colocar no centro do projeto o fazer e o

agir das crianças” (Fochi, 2015, p.221). Essa organização está atrelada à nova concepção de criança definida pelas DCNEIs: sujeito sócio histórico que participa ativamente da construção da sua identidade, produzindo cultura.

Os campos de experiências subvertem a lógica disciplinar e artificial de estruturar o conhecimento, centrando-se em uma perspectiva mais complexa de produção de saberes em que a criança, sustentada “nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para as experiências concretas da vida cotidiana, para a aprendizagem plural da cultura, pelo convívio no espaço da vida coletiva e para a produção de narrativas, individuais e coletivas, através de diferentes linguagens” (MEC, 2009, p.14), elabora formas de atribuir sentido a si mesma e ao mundo (Fochi, 2016, p.5).

Dessa maneira, o tempo da criança na escola passa a ser inteiramente significativo e de aprendizado, indo na contramão do assistencialismo. O trabalho a ser feito para o desenvolvimento da criança deve ser contínuo, significativo e intencional, tendo o próprio educando como centro dessa lógica pedagógica.

A BNCC tem como fundamento o compromisso com uma educação integral e intencional, que forme o estudante um cidadão capaz de aprender e de se reinventar criticamente. Busca trazer à educação e à vida do educando a igualdade, diversidade e equidade, respeitando a diversidade cultural, identidade e singularidades de cada estudante tendo em vista seu papel e importância na transformação da sociedade e no combate das desigualdades sociais (Brasil, 2017).

Contexto da pesquisa

Inicialmente, foi realizado um levantamento do quantitativo de professores que entraram na rede a partir do ano 2000 e que estivessem trabalhando em CEIMs localizados no bairro Interlagos. Para isso, foi formalizada uma solicitação de dados públicos na Prefeitura Municipal de Linhares por meio do Protocolo nº020333/2023.

Após o processo chegar à Secretaria Municipal de Educação (SEME) e, com auxílio de diretoras e pedagogas, foi verificado no CEIM “A” 13 professoras que entraram na rede a partir dos anos 2000; no CEIM “B” 16 professoras; no CEIM “C” 16 professoras e no CEIM “D” 24 professoras. O CEIM “E” não disponibilizou o levantamento dos dados solicitados.

Diante do levantamento realizado, foram escolhidas duas escolas que se mostraram mais receptivas e se disponibilizaram para participar da pesquisa. Assim, foram entrevistadas 9 professoras do CEIM “B” e 5 professoras do CEIM “D”, totalizando 14 professoras. Esses dois CEIMs correspondem respectivamente ao mais antigo e o mais novo do bairro.

A Educação Infantil na teoria e na prática: perspectiva das professoras

Para a realização das entrevistas foi combinado com os gestores das duas escolas que seria utilizado o período de planejamento das professoras e uma sala reservada para este fim. As entrevistas foram realizadas de forma individual com cada participante, sendo utilizado um dia específico para cada CEIM.

Ao serem questionadas sobre do que entendem por Educação Infantil e sua importância para a formação da criança, as docentes responderam:

Prof. 1- A educação infantil não é um depósito de criança. Mas hoje, algumas pessoas pensam assim, acreditam que a criança não aprende nada.

Prof. 2- Fase muito importante pra criança, onde a base vai se formando.

Prof. 3- É o primeiro acesso da criança à escola, à educação, muito importante para a formação da criança.

Prof. 4- É o começo de tudo, o ensino fundamental só tem continuidade porque o professor da educação infantil trabalha as habilidades consideradas básicas.

Prof. 5- A educação infantil está muito ligada com o brincar e o educar, o desenvolvimento como um todo da criança.

Prof. 6- Na educação infantil, estimulamos as crianças por meio dos eixos norteadores educar e brincar. Deve ter bastante atividade lúdica. Sua importância é que se ela fica bem na escola, consegue socializar melhor.

Prof. 7- É a base. Na educação infantil as crianças aprendem e se desenvolvem, uma etapa muito importante que não pode pular.

Prof. 8- Período em que a criança se desenvolve por meio das brincadeiras, interagindo com o mundo além de sua casa.

Prof. 9- É o primeiro contato da criança com o mundo para além da família. Desenvolve a criança, sua socialização, diversas habilidades como a coordenação motora. A convivência que a prepara para a sociedade.

Prof. 10- Educação infantil é o primeiro momento da criança na escola. É o primeiro momento com alfabetização, números e formas geométricas.

Prof. 11- É a primeira etapa da vida da criança, em que vai socializar e interagir. É a parte mais importante.

Prof. 12- A base onde a criança recebe tudo que necessita para socializar, conhecer o coleguinha, conhecer a professora.

Prof. 13- É a base da educação, é primordial. Quando você tem base, as outras etapas ficam mais leves.

Prof. 14- É aprendizagem, a condução inicial da criança na sua vida acadêmica. É importante para a criança porque trabalha vários aspectos, ela vai aprender a melhorar a questão motora, aprender com o outro, regras, rotina.

As professoras destacaram que a Educação Infantil é o primeiro momento da criança na escola, lugar privilegiado para o desenvolvimento infantil. Lembram ainda que é fase muito importante na vida da criança, pois é a base da educação, um lugar de socialização onde se aprende brincando. A entrevistada 1 enfatizou que a Educação Infantil não é depósito de criança (foco deste estudo), apesar de algumas pessoas ainda terem essa percepção.

Isso demonstra que já existe o entendimento de uma educação intencional e não assistencialista, mas que também é um desafio ainda enfrentado pela falta de conhecimento de algumas pessoas da comunidade escolar que ainda utilizam essa justificativa para colocar a criança na escola. As respostas das professoras corroboram com o

objetivo principal da Educação Infantil preconizado pela LDB/1996 (Brasil, 1996).

A respeito de quais são os documentos legislativos que norteiam a Educação Infantil, as docentes responderam:

Prof. 1- A BNCC que trabalha os eixos da educação, além disso tem a parte que é própria do Espírito Santo.

Prof. 2- A BNCC tem os parâmetros a serem seguidos e, na atualidade, é ela que a gente segue.

Prof. 3- BNCC.

Prof. 4- Eu uso a LDB quando preciso, principalmente agora para fazer o relatório, tive que buscar onde está assegurado que uma aluna surda tem direito à monitora.

Prof. 5- LDB.

Prof. 6- Eu uso a BNCC no meu planejamento.

Prof. 7- O PPP.

Prof. 8- BNCC.

Prof. 9- A BNCC e algumas orientações curriculares do município.

Prof. 10- BNCC, RCNEI e currículo capixaba.

Prof. 11- Currículo do estado, RCNEI e BNCC.

Prof. 12- O currículo estadual, mas todos os documentos que permeiam a educação infantil hoje são baseados na BNCC.

Prof. 13- A BNCC, o currículo capixaba e parâmetros curriculares.

Prof. 14- BNCC, a LDB e o currículo capixaba.

A maioria das entrevistadas (71,5%) respondeu que o documento que norteia a prática pedagógica na Educação Infantil é a BNCC. As entrevistas 1, 10, 11 e 14 acrescentaram o Currículo do Espírito Santo enquanto a entrevistada 9 mencionou as Orientações Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Linhares/ES. Duas entrevistadas (Prof. 10 e 11) citaram ainda os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEIs) e três delas (Prof. 4, 5 e 14) mencionaram a LDB/1996. A entrevistada 7 se referiu ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

Atualmente, o documento referência para o trabalho educativo na Educação Infantil é a BNCC (Brasil, 2017), que complementa as DCNEIs (Brasil, 2009) definindo as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas ao longo da Educação Infantil. Importante ressaltar que os demais documentos citados seguem os princípios metodológicos da BNCC em nível estadual e local e que os RCNEIs (Brasil, 1998) ainda são utilizados por algumas professoras.

Questionadas se conhecem integralmente os documentos que norteiam o trabalho na Educação Infantil, as docentes responderam:

Prof. 1- Médio.

Prof. 2- Muito, porque sem esse documento a gente não consegue planejar, não consegue montar as rotinas.

Prof. 3- Médio, porque na verdade, a BNCC é muito grande e, de acordo com a idade que você vai trabalhando, vai conhecendo mais.

Prof. 4- Eu conheço bem, uso a BNCC toda aula. Tenho que pegar o que está garantido para a criança para transformar aquilo que eu vou ensinar para ela.

Prof. 5- Pouco, há o PPP que é o projeto político pedagógico, a LDB e os PCNs que são mais dirigidos para o ensino fundamental.

Prof. 6- O que eu conheço é o que mais as pedagogas e a secretaria de educação mandam.

Prof. 7- Médio.

Prof. 8- Eu penso que pouco, deveria conhecer mais.

Prof. 9- A gente sabe muito hoje, porque o município oferece formação para trabalhar com eles.

Prof. 10- Pouco.

Prof. 11- Pouco.

Prof. 12- Pouco.

Prof. 13- Médio, a gente está sempre estudando aqui na escola, mas sempre tem atualização.

Prof. 14- Médio, a gente sempre tem mais a aprender.

Dentre as docentes pesquisadas, 35,7% afirmaram que conhecem pouco o que preconizam os documentos que norteiam a prática pedagógica na Educação Infantil enquanto 35,7% disseram que o grau de conhecimento é “médio” e 21,5% conhecem “muito” tal

documentação. Uma docente (7,1%) não mencionou o seu grau de entendimento em relação aos referidos documentos.

Dentre as justificativas dadas, as docentes que afirmaram conhecer bem a documentação disseram que é devido estarem constantemente em formação e por trabalharem o tempo todo em consonância com as normativas, como deve ser. As que disseram conhecer de forma mediana tais documentos mencionaram que as normativas são muito grandes e que elas (as docentes) sempre têm mais a aprender. Do grupo que conhece pouco, algumas não justificaram as suas respostas e uma afirmou que deveria conhecer mais.

O percentual de docentes que afirmam e demonstram que conhecem bem as normativas que fundamentam o trabalho na Educação Infantil é relativamente pequeno. Esse é um dado preocupante uma vez que “[...] é importante que o professor da Educação Infantil, tenha entendimento do seu papel e das concepções pedagógicas e metodológicas que permeiam sua prática pedagógica” (Marques *et al.*, 2014, p.2).

Sobre a concepção de criança preconizada nos documentos que norteiam a prática pedagógica na Educação Infantil e como as próprias docentes a concebem, as respostas foram:

Prof. 1- Tanto o documento quanto eu, priorizamos a criança, a gente tem que pensar primeiramente nela, no educar.

Prof. 2- O principal objetivo do documento é a formação da criança como um ser. Como professora de educação infantil, vejo as orientações curriculares bem amplas e adequadas para as crianças.

Prof. 3- Muitas pessoas veem a criança como um ser vazio que chega aqui para a gente encher, eu não vejo assim. Eu vejo que a criança precisa adquirir habilidades e ela está aqui na escola para isso.

Prof. 4- A criança chega, para mim, com cinco anos sabendo pegar o lápis, o alfabeto, contar os números, tendo o desenvolvimento global desenvolvido. Uma criança que não frequentou antes chega sem saber nem o que é lápis.

Prof. 5- A criança é um ser em constante desenvolvimento.

Prof. 6- A BNCC coloca as habilidades que a criança precisa ter naquela idade.

Prof. 7- A docente não soube responder.

Prof. 8- A criança é a protagonista do seu saber, tem direitos como qualquer pessoa. A criança tem que ser o objetivo principal do professor.

Prof. 9- Eles consideram a criança como um sujeito de direitos, que traz vivências do mundo, vivências familiares. Então ela vem para cá com o objetivo de aumentar o seu nível de desenvolvimento, de saberes, ganhar novos conhecimentos. Eu acredito nisso.

Prof. 10- Como ser único, uma tábula rasa que está ali para ser preenchida.

Prof. 11- Quando você tem interação com a criança, vê o que realmente vale utilizar do documento, muitas vezes, você está em uma comunidade onde muitas coisas não são totalmente direcionadas para aquele público.

Prof. 12- Os documentos são muito sonhadores, poéticos, românticos. Eles falam de coisas que, na prática, não têm nada a ver, é tudo muito lindo no papel, mas quando você vai para a prática não condiz.

Prof. 13- Os documentos colocam a criança como o foco principal. E eu também considero, meus planejamentos são feitos pensando na idade da criança, na realidade dela.

Prof. 14- Tanto nos documentos quanto para a gente, a criança é vista como o ser central de qualquer ação. Em tudo que você vai fazer, em todo planejamento, em toda decisão, o bem-estar e a aprendizagem da criança tem que vir em primeiro lugar.

As respostas foram diversificadas sobre a concepção de criança expressa nos documentos oficiais. As Prof. 1, 13 e 14 afirmaram que os documentos e elas priorizam a criança como ser central de qualquer ação. As respostas das Prof. 2, 4, 6, 11 e 12 não correspondem à concepção de criança. A Prof. 3 disse que a criança não é um ser vazio enquanto a Prof. 10 falou que a criança é *“uma tábula rasa que está ali pra ser preenchida”*. A Prof. 5 afirmou que a criança é um ser em desenvolvimento e, somente as Prof. 8 e 9 responderam que a criança é um sujeito de direitos. A Prof. 7 não soube dizer.

Diante das respostas dadas percebe-se que 42,8% não condizem à concepção de criança, ou seja, as docentes se equivocaram nas respostas. Percebe-se ainda uma resposta (7,1%) com base empirista

(tábula rasa) e 35,8% colocam a criança como centro do processo educativo. Apenas 14,3% responderam que concebem a criança enquanto sujeito de direitos, conforme o que preconizam as DCNEIs (Brasil, 2009). Este percentual é pequeno em relação ao conhecimento que as entrevistadas, como profissionais da educação, deveriam ter.

Em relação a qual aspecto legislativo não é bem atendido na escola, as respostas foram:

Prof. 1- Pela minha experiência, acho que nenhuma.

Prof. 2- Não tem legislação que não seja seguida, existem os problemas e a gente consegue resolver.

Prof. 3- Eu não acho que existe, acho que são todos bem atendidos.

Prof. 4- Algumas questões básicas como, por exemplo, a questão do espelho, não são garantidas.

Prof. 5- A escola pública não tem uma estrutura totalmente adaptada, temos mesa e cadeira que não são.

Prof. 6- A gente cumpre tudo na medida do possível, mas eu não posso deixar meus alunos de um ano livre na quadra com escada.

Prof. 7- Acho que nenhum.

Prof. 8- Não lembro de algum aspecto que não seja atendido, até porque somos fiscalizadas.

Prof. 9- O que eu sinto falta, na educação, é a questão de convivência entre diferentes faixas etárias.

Prof. 10- Para educação especial, não temos suporte, criança sem monitor e sala de recursos.

Prof. 11- A demanda da educação especial não é bem atendida.

Prof. 12- Educação especial: a questão dos monitores que deveria ter para cada criança.

Prof. 13- Algumas escolas não têm monitor educacional. Às vezes, ficam três crianças para uma monitora.

Prof. 14- Toda escola deveria ter uma sala de recursos apropriada com profissional preparado.

Segundo o relato de 35,7% das professoras a legislação vigente é cumprida na escola. Outros 35,7% afirmaram que a legislação referente à educação especial não é cumprida devido à falta de monitores, professores especializados e sala de recursos. 21,5% das professoras

pontuaram que a infraestrutura da escola não é adequada e não fornece segurança para as crianças como, por exemplo, quadra com escada, falta de espelhos nas salas de aula e mesas e cadeiras não adaptadas. Por fim, 7,1% disseram que o entrosamento entre as diferentes faixas etárias preconizado nas Orientações Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Linhares-ES (Linhares, 2019) não existe.

Esses fatos ressaltam a realidade vivenciada pelas professoras no cotidiano escolar. A educação com padrão mínimo de qualidade, como previsto desde a LDB (Brasil, 1996) não vem sendo aplicado integralmente.

Questionadas sobre os Campos de Experiência, nova organização curricular prevista pela BNCC que subvertem a lógica disciplinar de estruturar o conhecimento colocando o fazer e o agir das crianças no centro do processo, as professoras afirmaram que:

Prof. 1- Todos os campos são satisfatórios, não teria que acrescentar nada.

Prof. 2- Os campos de experiência colocam a criança como o centro do processo e isso viabiliza o trabalho do professor com a BNCC.

Prof. 3- Muito importante, bem completo. Eu sigo bastante a BNCC.

Prof. 4- Acho muito genérico, porque eu trabalho muito mais do que está ali.

Prof. 5- Bem amplo, dá para trabalhar bastante e é tudo interligado.

Prof. 6- Concordo.

Prof. 7- É adequado para as idades. As vivências, o que eles têm que aprender de acordo com a faixa etária.

Prof. 8- Os campos de experiência definem realmente o que devemos trabalhar com as crianças, dá o norte do que a criança precisa aprender em cada etapa.

Prof. 9- Prevê muitas aprendizagens, só que, às vezes, algumas coisas fogem um pouco da nossa realidade.

Prof. 10- Concordo.

Prof. 11- Os Campos de Experiência, se olharmos isoladamente, não influenciam em nada. No planejamento diário com todos eles, temos resultado pois são entrelaçados.

Prof. 12- Os Campos de Experiência trabalham a criança como um todo, um complementa o outro de verdade.

Prof. 13- Os Campos de Experiência englobam tudo. Linguagens, gestos e movimentos, a gente trabalha com base neles e eu gosto.

Prof. 14- Os Campos de Experiências são ótimos, porque mostram todos os aspectos que a criança precisa aprender.

As docentes reconhecem os Campos de Experiência como uma didática do fazer e agir da criança. A maioria delas (57,1%) reconhece que essa nova organização curricular é adequada pois define as aprendizagens essenciais para cada faixa etária. Porém, duas professoras não concordaram afirmando que o currículo proposto é muito genérico (Prof. 4) e algumas aprendizagens fogem da realidade em que estão inseridas (Prof. 9). Isso demonstra que as docentes utilizam os Campos de Experiências em seus respectivos planejamentos colocando em prática o desenvolvimento das aprendizagens essenciais previstas pela BNCC (Brasil, 2017) sempre que possível.

Em relação às possíveis mudanças na prática estabelecidas pela BNCC em relação ao RCNEI, as docentes responderam:

Prof. 1- Não sei responder.

Prof. 2- Acrescentou-se o eixo interações e brincadeira. Antes era uma coisa mais engessada, agora temos mais liberdade de trabalhar com o lúdico.

Prof. 3- Tudo na prática muda, é de outra maneira. Você aprende, lê sobre isso, estuda. Mas na hora da prática tudo muda.

Prof. 4- Muita coisa melhorou. Pegou as coisas do RCNEI e organizou, melhorou a estrutura das palavras, deixou mais bonitinho, enfeitou.

Prof. 5- A docente não soube responder.

Prof. 6- Sobre o RCNEI, eu nem sei muito, acho que são parecidas.

Prof. 7- A docente não soube responder.

Prof. 8- Eu sei que mudou, mas agora não vou saber falar quais pontos.

Prof. 9- Mudou sobretudo as nomenclaturas, agora são Campos de Experiência. Mudou a forma de se pensar o trabalho.

Prof. 10- A docente não soube responder.

Prof. 11- Eu creio que sim, a cada ano é mais atualizado. A educação não estagnou, o aprendizado é contínuo, tudo que vai surgindo e está ligado a esse universo de internet.

Prof. 12- Acredito que tenha mudado muito, porque, até então, educação infantil não era vista como educação realmente. Foi a partir do RCNEI que se começou a trabalhar mais a infância da criança.

Prof. 13- Evoluiu bastante. No RCNEI não havia Campos de Experiência.

Prof. 14- A questão dos Campos de Experiência é visar uma educação mais significativa para a criança.

Sobre as mudanças que diferem o RCNEI da BNCC, 35,7% das docentes não souberam responder; 35,7% afirmaram que houveram algumas mudanças: em relação aos eixos estruturantes da Educação Infantil, a forma de se pensar o trabalho educativo, os Campos de Experiências visando uma educação de qualidade para os estudantes. Outros 28,6% afirmaram que as mudanças ocorreram mas não souberam pontuar quais foram. Isso demonstra que a maioria das entrevistadas reconhecem que houveram mudanças na estrutura e concepções dos documentos, porém uma parcela significativa das entrevistadas demonstrou que não conhece as diferenças entre um documento e outro.

De acordo com Trevisan (2008), as principais diferenças na organização e no olhar para a criança nos documentos que nortearam a Educação Infantil nas últimas décadas são apresentadas no quadro a seguir.

Quadro 1 – Diferenças entre os documentos que nortearam a Educação Infantil nas últimas décadas¹

Aspectos a se considerar	RCNEI	BNCC
Concepção da criança	O foco está no desenvolvimento integral da criança, mas ela ainda é vista como alguém que responde aos estímulos dados pelos adultos (no caso da escola, os professores).	Reforça a visão da criança como protagonista em todos os contextos de que faz parte: ela não apenas interage, mas cria e modifica a cultura e a sociedade.

¹ Quadro organizado a partir do texto “O que diferencia a BNCC para a Educação Infantil do DCNEI e do RCNEI?” (Trevisan, 2008).

Objetivo	Esclarecer o que deve ser ensinado nessa etapa da Educação Básica.	A partir de um significativo avanço no entendimento de como a criança aprende, oferecer referências para a construção de um currículo, baseadas em direitos de desenvolvimento e aprendizagem bem definidos.
Como está organizado	Em eixos, que devem ser considerados de forma integrada: movimento, identidade e autonomia, conhecimento de mundo, artes visuais, música, linguagem oral e escrita, natureza/sociedade e matemática.	As diversas áreas de conhecimento e as diferentes linguagens são integradas por meio dos Campos de Experiência. Parte-se do pressuposto de que a criança aprende por meio das experiências vividas no contexto escolar.

Fonte: Trevisan (2008).

Assim a concepção de criança, o objetivo e a forma como os documentos estão organizados apresentam diferenças significativas. Enquanto o RCNEI enfatiza a necessidade do desenvolvimento integral da criança, a BNCC vai além reconhecendo a importância de a criança ter a oportunidade de experienciar situações em que possa não apenas interagir com o meio em que vive criar e modificar a cultura e a sociedade. A BNCC ainda estabelece direitos de desenvolvimento e aprendizagem bem definidos como referências para a construção de um currículo e sua organização não se baseia em áreas de conhecimento como o RCNEI.

Ao serem questionadas se acreditam que a educação de crianças pequenas é desvalorizada, as docentes responderam:

Prof. 1- Para alguns pais, sim, principalmente quando estamos com a turminha dos pequenos, que é o maternal.

Prof. 2- Não, a educação em si não é desvalorizada. Acho que depende de cada profissional, para um trabalho pedagógico eficiente.

Prof. 3- Sim, é desvalorizada tanto pela SEME, porque curso de formação só há para quem trabalha com crianças maiores, como pelos pais que veem a escola como um depósito de criança para eles irem trabalhar.

Prof. 4- Muito, porque outros professores desvalorizam: “ah, o que que o professor da educação infantil fez? Só brincou”. Já escutei também “nossa, você vai lavar bunda de criança?”

Prof. 5- Para algumas pessoas, sim, acham que a escola é só para brincar... Deve-se considerar uma série de coisas: brincar, desenvolver, interagir etc.

Prof. 6- É, a SEME faz formação com professores de fundamental e de 4 e 5 anos. Para professoras de 1, 2 e 3 não coloca curso. Essa é uma forma de desvalorização.

Prof. 7- Até uma certa idade, dois e três aninhos, porque eles já aprendem, não é só cuidar, eles têm capacidade de aprender.

Prof. 8- Já foi muito mais desvalorizada, mas hoje em dia as pessoas têm uma noção de que a educação infantil é necessária. É claro que ainda há mais pessoas que tem a educação infantil somente como o cuidar.

Prof. 9- Hoje acho que não mais, já foi assim uns anos atrás.

Prof. 10- Sim, a família vê como se a gente fosse babá, como se só tomasse conta e cuidasse, não vê o que a gente ensina, não valoriza.

Prof. 11- Sim, ainda se vê a escola como um lugar de depósito. O pai e a mãe têm que trabalhar e a criança tem que estar na escola.

Prof. 12- Totalmente, completamente desvalorizada, tanto pelo governo quanto pelos pais. As escolas infantis são consideradas como depósito de criança.

Prof. 13- É, muitos pais ainda têm a visão de que a educação infantil é um hotelzinho, que aqui a criança não aprende.

Prof. 14- É desvalorizada, muitas pessoas acham que a educação infantil é o cuidar. Quem não atua na área não imagina o potencial de aprendizagem da criança, elas são muito inteligentes e espertas.

Para 78,6% das entrevistadas a educação de crianças pequenas é desvalorizada tanto pelas famílias quanto por parte do gestor que não fornece formação para os professores de 1, 2 e 3 anos (os professores das turmas de 4 e 5 anos são mais contemplados com formação). Além disso, as Prof. 3, 10, 11 e 12 relataram que o CEIM é visto como um depósito de crianças, uma visão que deveria ter ficado no passado.

Apenas 14,3% das docentes disseram não achar que a Educação Infantil seja desvalorizada. A Educação Infantil sofre desvalorização por parte da família e do município, que deveriam dar suporte aos educadores e aos educandos. A Prof.8 (7,1%) disse a educação de crianças pequenas já foi mais desvalorizada e que atualmente a Educação Infantil é vista como necessária, mas ressalta que ainda existem pessoas que a veem como um espaço apenas para cuidar dos pequenos. Assim, percebe-se que as entrevistadas reconhecem que a

valorização da educação de crianças pequenas vem ganhando importante dimensão na sociedade atual.

Sobre a maior dificuldade de se trabalhar na Educação Infantil, as docentes afirmaram:

Prof. 1- Não vejo dificuldades.

Prof. 2- Sinto falta de formação na área oferecida para os profissionais.

Prof. 3- A maior dificuldade é essa desvalorização dos pais porque o professor, para melhor desenvolvimento da criança, precisa trabalhar junto com a família.

Prof. 4- Valorização. Professor de EMEF tem curso, tem a valorização da família que vê como escola.

Prof. 5- Falta de espaço adequado, falta de recursos e salas muito lotadas.

Prof. 6- A família desestruturada, coisa que era para a família ensinar, ficou para a escola. A escola está voltando a ser assistencialista, está virando de novo um depósito.

Prof. 7- Apoio da família e mais recursos para fazer uma aula mais dinâmica e lúdica.

Prof. 8- Para os menores, é a questão de material adequado à faixa etária porque, no geral, a educação infantil tem material adequado mais para os alunos de 4 e 5 anos.

Prof. 9- Ter que lidar com muitas áreas para as quais não temos a formação adequada, porque não há um professor de educação física, de artes. Em relação à educação especial, é a falta de monitor.

Prof. 10- O apoio dos pais e o apoio da própria prefeitura e escola. Às vezes, não temos material suficiente.

Prof. 11- Desvalorização do profissional pelo governo e pela família. Eles olham aquela pessoa que está dentro da sala de aula como a que vai cuidar.

Prof. 12- Muita criança com algum problema, hiperatividade, déficit de atenção, agressividade. A gente não tem nenhuma ajuda, nem por parte dos pais, nem por parte da escola.

Prof. 13- Desvalorização dos profissionais como se a gente fosse babá. Falta de compromisso de alguns pais que não veem a educação infantil como importante.

Prof. 14- Desvalorização profissional, a gente ama o que faz, mas todo mundo quer ser valorizado.

Sobre essa questão, 35,7% das professoras relataram a falta de valorização profissional em vários aspectos. As demais entrevistadas pontuaram sobre a falta de formação na área da Educação Infantil; falta de espaço adequado; recursos e salas lotadas de crianças; falta de material adequado para os pequeninos; família desestruturada; o professor ter que lidar com muitas áreas sem formação adequada (como, por exemplo, Educação Física e Artes); crianças com necessidades diferenciadas (como, por exemplo, hiperatividade, déficit de atenção e agressividade); falta de apoio da família; falta de apoio da prefeitura e da escola.

Foi observada uma contradição, pois algumas professoras que relataram não haver desvalorização na Educação Infantil apontaram dificuldades em relação à realização do trabalho em questões legislativas, logo, mesmo sem elas perceberem, ocorre certa desvalorização. Além disso, valorização do profissional da educação é um fato essencial para manter o padrão mínimo de qualidade como previsto pela LDB (Brasil, 1996), algo que aparentemente não tem funcionado muito bem.

Questionadas sobre como se dá a relação entre o cuidar e o educar atualmente na Educação Infantil, as docentes responderam:

Prof. 1- É quando a gente está ensinando às crianças a socialização e trabalhamos a oralidade delas.

Prof. 2- A gente tem que cuidar e educar, vai além de papel e burocracia pedagógica, tem que fazer tudo, é um conjunto.

Prof. 3- A relação é mútua. Na verdade, além de educar e ensinar, a gente tem também que manter a criança viva. Ela deve chegar inteira ao fim do ano, ao fim do dia, porque o cuidar é isso.

Prof. 4- Depende do grau da série que você está, se é com 1 e 2 anos, é claro que o cuidar vem antes do educar, com 4 e 5 o educar vem antes do cuidar.

Prof. 5- Está muito interligado, principalmente porque trabalho com um ano, a gente cuida e ensina ao mesmo tempo.

Prof. 6- Andam lado a lado sempre, em turma de 4 e 5 anos não há tanto, mas com minha turma de 1 aninho, sim.

Prof. 7- Por meio da vivência do dia a dia, é que a gente vai executando as atividades.

Prof. 8- Vai depender muito do perfil do professor, porque há professor que dissocia isso e aqueles que não, entendem que, a partir do momento que ele está no trabalho de cuidar, ele está educando também.

Prof. 9- Estão atreladas, não se consegue educar sem cuidar, principalmente nas turmas de crianças menores.

Prof. 10- A educação infantil, em si, é cuidar e educar, os dois andam juntos.

Prof. 11- O cuidar e o educar está ficando para o professor. O convívio familiar está muito pequeno, o tempo com os pais está cada vez mais deteriorado por causa de trabalho, de rede social, em vez de criar vínculo. Às vezes, não é nem o tempo, é a qualidade do tempo.

Prof. 12- Está entrelaçado, uma coisa puxa a outra.

Prof. 13- Os dois andam juntos, não há como dissociar um do outro, porque a criança precisa de muito cuidado e, no cuidado, a gente está ensinando e eles estão aprendendo.

Prof. 14- São indissociáveis, ao mesmo tempo que você está fazendo uma atividade, tem que dar conta do emocional da criança, de repente a criança começa a chorar ou precisa trocar a fralda.

A maioria das entrevistadas (85,6%) afirmaram que o cuidar e o educar são indissociáveis no cotidiano escolar, principalmente em se tratando de crianças pequenas. Não foi percebido a questão do cuidar e educar no relato da Prof. 1 (7,2%), pois ela associou essa questão ao fato de que enquanto se “ensina” a socialização, se “trabalha” a oralidade das crianças. Já a Prof. 8 (7,2%) acredita que depende do perfil do professor porque há aqueles que dissociam o cuidar do educar e aqueles que não.

Isso demonstra que o cuidar e educar de forma indissociáveis está cada vez mais presente no cotidiano das escolas de Educação Infantil, mesmo que ainda de forma tímida alguns professores não possuem esta conduta. Os documentos oficiais estabelecem essa necessidade na prática pedagógica na Educação Infantil (Brasil, 2017).

Em relação a como funciona a organização do espaço e do tempo na rotina pedagógica, as docentes responderam:

Prof. 1- Os nossos cronogramas são feitos em relação ao parque, momento social e fazemos a rotina usando o horário que a pedagoga nos passa. Trabalhamos todos os eixos, todos os dias, com as crianças.

Prof. 2- Os cronogramas que seguimos são montados pela pedagoga. A partir daí, organizamos a rotina com os Campos de Experiência.

Prof. 3- Eu acredito que funciona bem.

Prof. 4- A gente tem uma rotina diária. Geralmente, o quadro vem da escola, eu tenho duas horas para aplicar as atividades.

Prof. 5- Tudo é cronometrado, a gente tem horário e rotina para tudo. A hora da chegada, do lanche no refeitório, música no seu espaço.

Prof. 6- A gente tem os espaços e o horário cumprindo uma tabela semanal. Tem dia que eu divido o espaço com turminha de 1 ano e tem dia que eu divido com turma de dois anos, mas não divido espaço com turmas de 3, 4 e 5.

Prof. 7- Para a criança se desenvolver, é preciso ter rotina do dia a dia, para eles terem conhecimento do que vai acontecer durante a aula.

Prof. 8- Utilizando o planejamento semanal, nós fazemos a rotina.

Prof. 9- A gente segue a rotina da escola para horários de espaços compartilhados, e a rotina de atividades gira em torno de duas horas.

Prof. 10- Temos o cronograma de horários para o pátio, momentos de apresentação e os outros de acordo com o que a gente está trabalhando.

Prof. 11- O espaço e o tempo são determinados de acordo com o planejamento semanal. A pedagoga direciona os momentos de movimento dirigido, parquinho e sala de vídeo.

Prof. 12- A gente tem vários espaços na escola, parquinho, jardim, play, sala de vídeo. Nós fazemos o planejamento semanal em cima desse cronograma que é determinado pela escola, pela pedagoga.

Prof. 13- A gente segue o horário para tudo, segue essa rotina semanal e cada professor vai se adaptando na sala.

Prof. 14- Cada atividade planejada tem o seu espaço pensado na intenção pedagógica e o tempo conforme a idade.

Para a maioria das entrevistas das (71,4%) a organização do espaço e do tempo na rotina pedagógica acontece com horários pré-estabelecidos pela escola para as diferentes atividades compondo a rotina diária da turma; 21,4% afirmaram disseram que a organização do espaço e do tempo são determinados de acordo com o planejamento semanal; a Prof. 3 (7,2%) não respondeu à questão afirmando apenas que funciona bem.

A maioria das docentes se ateve ao cronograma determinado pela escola sem se aprofundar muito. Apenas as Prof. 2, 4 e 10 falaram de maneira mais aprofundada sobre a distribuição e intencionalidade das atividades, mesmo tendo pouco tempo devido aos momentos de alimentação e higienização. A pergunta remete ao fato de proporcionar um dia significativo para a criança, não apenas um passatempo em sala de aula, como já fora dito, busca-se uma educação com intencionalidade.

A respeito do lugar que as interações e brincadeiras ocupam no cotidiano escolar, as docentes responderam:

Prof. 1- No momento do parquinho e em sala de aula com o movimento dirigido.

Prof. 2- Há as ocasiões que ocorrem dentro da sala de aula para a gente fazer uma brincadeira diferente. Tudo é interação e brincadeira e há também os momentos na quadra e na areia.

Prof. 3- Cem por cento, porque a criança aprende brincando.

Prof. 4- A criança tem o direito de brincar, está tanto na BNCC quanto na LDB, a educação infantil tem que garantir isso para a criança.

Prof. 5- É o ponto fundamental da educação infantil, ocupa um lugar muito importante, porque é tudo planejado desde a hora em que a gente chega, há bastante brincadeira, há bastante interação.

Prof. 6- Por exemplo, na brincadeira de roda, na sala de aula de modo geral, eles estão sempre interagindo.

Prof. 7- Há o momento do parque, da oficina de massinha, do cantinho da leitura, de quando eles trazem o brinquedo de casa para dividir, tudo isso representa interação social.

Prof. 8- A criança aprende por intermédio das brincadeiras, então a todo momento, a criança está interagindo, está aprendendo.

Prof. 9- A interação é constante, hoje o aluno tem muito mais espaço para escolher o que ele quer, para expor sua opinião. As brincadeiras são encaixadas diariamente.

Prof. 10- É constante, toda atividade que a gente dá é utilizada a partir de brincadeira.

Prof. 11- A sala em si é um lugar de interações e brincadeiras.

Prof. 12- Na sala de aula da educação infantil, trabalhamos com o lúdico: brincadeira, música, vídeo.

Prof. 13- A sala de aula, o pátio, o pátio de areia, o playground, o jardim, sala de vídeo, biblioteca. A escola deve ser utilizada para aprender.

Prof. 14- O tempo todo, a criança aprende brincando e interagindo com o outro. A ludicidade contribui para a aprendizagem da criança.

A maioria das entrevistadas (92,8%) afirmaram que as interações e brincadeiras ocorrem o tempo todo. A Prof. 1 (7,2%) associou os eixos estruturantes da Educação Infantil ao movimento dirigido que acontece no parquinho e na sala de aula. Os dados apontam para o fato de que a ludicidade permeia a prática educativa do cotidiano escolar, conforme preconizam os documentos oficiais. Apenas uma professora não vislumbrou tal prática porque acredita que a brincadeira está voltada somente para a motricidade.

Conforme a BNCC, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas na Educação Infantil são as interações e a brincadeira, “[...] experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização” (Brasil, 2017, p.35).

Sobre o que poderia ser melhorado na Educação Infantil, na opinião das docentes, as respostas foram:

Prof. 1- Eu acredito que a gente está no caminho correto. Talvez um pouco mais de compromisso de alguns pais das crianças que faltam muito.

Prof. 2- Motivar os profissionais, investir em formação continuada para que se atualizem frequentemente.

Prof. 3- Uma conscientização dos pais principalmente sobre a questão que Educação Infantil é tão importante quanto o ensino fundamental, é a base da formação da criança.

Prof. 4- Ser mais valorizado, a conscientização das famílias sobre a educação infantil e também os profissionais do ensino fundamental que não valorizam o trabalho da gente.

Prof. 5- A melhoria de recurso, de espaço, de capacitação.

Prof. 6- Mais cursos para os professores, para terem uma melhor preparação.

Prof. 7- Valorizar a questão de recursos, do ambiente, ter mais espaços lúdicos.

Prof. 8- Mais recursos adequados para as salas de crianças com idades menores e a inclusão de auxiliar na sala para todas as idades porque hoje em dia só as turmas de 1 e 2 anos tem.

Prof. 9- O número de crianças por turma, pois às vezes o espaço não comporta. Toda turma deveria ter um auxiliar, principalmente 4 e 5 anos na alfabetização. E também uma proposta de professores de Educação Física e Artes.

Prof. 10- Valorização do governo, pois a base começa na educação infantil.

Prof. 11- Em primeiro lugar, a valorização, reuniões com os pais para que entendam realmente o diferencial do cuidar e do educar.

Prof. 12- A valorização do profissional, hoje está muito desvalorizado.

Prof. 13- Principalmente valorizar o profissional da educação, mais recursos, mais formação e que esteja na realidade da educação infantil.

Prof. 14- Valorização e aperfeiçoamento. Os profissionais precisam se atualizar cada vez mais para desenvolver o seu trabalho.

E, por fim, sobre o que poderia ser melhorado na Educação Infantil, algumas docentes (42,9%) mencionaram novamente sobre a valorização profissional. Outras respostas sugerem a melhoria nos recursos para professores e estudantes, motivação e aperfeiçoamento profissional, maior compromisso de alguns pais, número de crianças por turma devido ao espaço pequeno da sala de aula, auxiliar na sala das turmas de 3, 4 e 5 anos e professores de Educação Física e Artes.

Isso demonstra que apesar dos documentos oficiais apontarem como devem ser as práticas pedagógicas na Educação Infantil, na prática as professoras ainda enfrentam algumas dificuldades.

Considerações finais

Diante dos resultados obtidos ao longo do trabalho, foi possível perceber que a Educação Infantil, em comparação com o cenário em que se originou, evoluiu bastante para longe do assistencialismo, tanto em relação às teorias quanto à legislação que cada vez mais busca assegurar uma educação que forme mais que um educando, um cidadão. Já, na prática, foram observados alguns pontos em relação às legislações e direitos do educando e do docente que não têm sido cumpridos.

Foi possível ver que as mesmas profissionais que entendem da parte teórica e normativa da educação também entendem melhor a importância da Educação Infantil na vida da criança e conseguem explicar de um modo mais concreto que essa primeira etapa de desenvolvimento é a base que vai reverberar em toda a educação da criança; na aquisição das habilidades do desenvolvimento da fala, da socialização e da autonomia.

A maioria das docentes relatou sofrer com a desvalorização profissional, falta de recurso, de formação e de auxílio por parte da escola em relação à educação inclusiva. Uma minoria disse não passar por desvalorização na Educação Infantil, mas relatou dificuldades atreladas ao não cumprimento das normativas de certos direitos garantidos aos educandos e docentes no fazer pedagógico por parte da escola e do município.

As professoras consideram a Educação Infantil muito importante como o primeiro contato das crianças fora da família e um preparo para o convívio, a socialização, o desenvolvimento de coordenação motora e socioemocional. Dessa maneira, as profissionais atribuem a devida importância à Educação Infantil como primeira e primordial etapa da educação básica e demonstraram que buscam, mesmo diante das dificuldades, oferecer o melhor para que as crianças se desenvolvam em todas as suas potencialidades.

Infelizmente, a Educação Infantil ainda é tratada como um fragmento da Educação Básica e não como uma parte inerente ao processo educacional. É urgente que as famílias reconheçam que o desenvolvimento de uma criança não começa aos sete anos e o Estado valorize mais os profissionais entendendo que a educação é o principal sistema de combate à desigualdade social.

Portanto, diante de tantas questões, foi observado um grande esforço por parte dos docentes para garantir uma educação de qualidade para todos. É preciso dar maior atenção a essa área menos assistida da educação em prol do desenvolvimento pleno dos educandos.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 1990. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544281/estatuto_da_crianca_e_do_adolescente_2ed.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, 1996. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2023.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1998, v. 1. Disponível em: Acesso em: 13 ago. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 16 ago. 2023.

FOCHI, P. S. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. In: FINCO, D.; BARBOSA, M. C.; FARIA, A. L. G. **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para

inventar um currículo de educação infantil. Campinas, SP: Edições Leitura, 2015.

FOCHI, P. S. A Didática dos Campos de Experiência. **Revista Pátio**, Porto Alegre, v. 49, p. 4-7, dez de 2016.

LINHARES. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Curriculares da Rede Municipal de Educação de Linhares 2019**. Linhares: PML/SEME, 2019.

LINHARES. **Telefones das escolas**. Prefeitura de Linhares, 23 de maio de 2025. Disponível em: < <https://linhares.es.gov.br/telefones-das-escolas/>>. Acesso em: 23 mai. 2025.

MACHADO, M. L. **Encontros e desencontros em educação infantil**. 4. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

MARQUES *et al.* O fazer pedagógico na educação infantil: uma análise da prática docente. VI FIPED, Fórum Internacional de Pedagogia. Santa Maria/RS, 30 de julho a 01 de agosto de 2014. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/fiped/2014/Modalidade_2datahora_24_05_2014_19_47_30_idinscrito_1426_32acd5b1dafd239c4964f18ce94819f8.pdf>. Acesso em:

MÜLLER, F.; REDIN, M. M. Sobre as crianças, a infância e as práticas escolares. In: REDIN, E.; MÜLLER, F.; REDIN, M. M. (Orgs.). **Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007.

OLIVEIRA, Z. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 7. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2018.

OLIVEIRA, Z. *et al.* **O trabalho do professor de educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Editora Biruta, 2014.

RIZZO, G. **Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

TREVISAN, R. O que muda na Educação Infantil com a BNCC? **Nova Escola**, 31 ago. 2018. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/57/o-que-diferencia-a-bncc-para-a-educacao-infantil-do-dcnei-e-do-rcnei>>. Acesso em: 19 nov. 2023.

Sobre os Autores

Adelayne Cristina de Faria Prates

adelaynecristina4@gmail.com

Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Ensino Superior de Linhares (FACELI).

Márcia Perini Valle

marciapvalle@gmail.com

Mestre em Educação, Administração e Comunicação pela Universidade São Marcos (SP). Psicopedagoga e Pedagoga formada pela Faculdade de Ciências Aplicadas Sagrado Coração (ES). Atualmente é professora efetiva da Faculdade de Ensino Superior de Linhares (FACELI) e pedagoga aposentada da Educação Infantil na Prefeitura Municipal de Linhares.[^]