



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

FLÁVIA ALVES DE SOUSA

**A INSERÇÃO DE CRIANÇAS EM IDADE PRÉ-ESCOLAR EM ESCOLAS DE ENSINO
FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE CAMPINA GRANDE-PB.**

**CAMPINA GRANDE
2018**

FLÁVIA ALVES DE SOUSA

**A INSERÇÃO DAS CRIANÇAS EM IDADE PRÉ-ESCOLAR EM ESCOLAS DE
ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE CAMPINA GRANDE -PB**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito à obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientador: Profa. Dr. Lenilda Cordeiro de Macêdo.

**CAMPINA GRANDE
2018**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S725i Sousa, Flavia Alves de.
A inserção de crianças em idade pré-escolar em escolas de ensino fundamental no município de Campina Grande - PB [manuscrito] / Flavia Alves de Sousa. - 2018.
44 p. : il. colorido.
Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2018.
"Orientação : Profa. Dra. Lenilda Cordeiro de Macêdo , Coordenação do Curso de Pedagogia - CEDUC."
1. Práticas curriculares. 2. Pré-escola. 3. Educação básica . 4. Desenvolvimento infantil . I. Título

21. ed. CDD 370.111

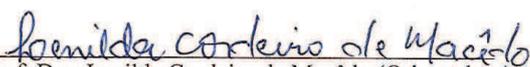
FLÁVIA ALVES DE SOUSA

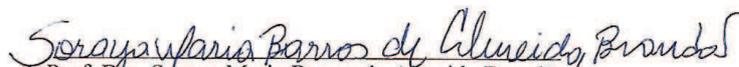
A INSERÇÃO DE CRIANÇAS EM IDADE PRÉ-ESCOLAR EM ESCOLAS DE ENSINO
FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE CAMPINA GRANDE-PB.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Pedagogia da Universidade
Estadual da Paraíba, como requisito à
obtenção do título de Licenciada em
Pedagogia.

Aprovada em: 14/11/2018

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dra. Lenilda Cordeiro de Macêdo (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)


Prof. Dra. Soraya Maria Barros de Almeida Brandão
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)


Prof. Dra. Maria do Socorro Moura Montenegro
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

A Deus primeiramente, por ser essencial na minha vida. À minha mãe e aos meus filhos por serem minha fonte de inspiração para nunca desistir dos meus sonhos, DEDICO.

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter me concedido o dom da vida e por me proporcionar essa conquista, pois sem Ele eu nada sou.

À minha mãe, que apesar de não ter tido oportunidade de estudar sempre nos impulsionou, não só a mim, mas a todos os meus irmãos a conquistarem tudo de bom que a vida possa nos oferecer. Por ser minha força de inspiração.

Ao meu pai (*in memoriam*), embora fisicamente ausente, sentia sua presença ao meu lado, dando-me força.

Aos meus irmãos que ~~mim~~ me ajudaram e torceram por mim, querendo que tudo de bom acontecesse.

À professora Lenilda Cordeiro de Macêdo, pelas leituras sugeridas ao longo dessa orientação, pela dedicação e carinho.

Aos professores do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UEPB, que contribuíram ao longo de todos os períodos por meio das disciplinas e debates, para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos participantes da pesquisa, que tiveram a boa vontade de compartilhar as suas experiências e anseios.

À professora Gloria Maria Leitão, pela presteza e atendimento quando nos foi necessário, e também pelo carinho, atenção e dedicação em tirar minhas dúvidas e atender aos meus anseios.

Aos colegas de classe pelos momentos de amizade e apoio.

Às minhas amigas Aliane, Dieska, Renata e Sayonara pelo apoio, com elas minha caminhada foi mais prazerosa.

Meus agradecimentos a todos profissionais da área da Educação e à Secretaria de Educação do município de Campina Grande pelas informações fornecidas.

A todos que de uma forma direta ou indireta fizeram parte da minha formação, o meu muito obrigado!

“A aprendizagem e o ensino não devem permanecer em bancos opostos e apenas observar enquanto o rio corre; em vez disso, devem embarcar juntos em uma jornada rio abaixo. Através de um intercâmbio ativo e recíproco, o ensinar pode ser a força para aprender a aprender.”

Loris Malaguzzi

RESUMO

A presente monografia de conclusão de curso é fruto de uma pesquisa realizada em quatro (4) instituições escolares que ofertam a educação pré-escolar no município de Campina Grande – PB. Nossos objetivos constituíram-se em verificar se as escolas de Ensino Fundamental oferecem condições para a permanência com qualidade das crianças de 4 a 5 anos, em consonância com a legislação que rege a Educação Infantil, bem como observar se a organização espaço-temporal e às práticas pedagógicas favorecem o desenvolvimento integral das crianças, conforme ressaltado no artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/1996). O referencial teórico-metodológico foi composto por documentos oficiais (BRASIL, 2010); Oliveira (2010); Campos e Barbosa (2015), dentre outros. Optamos por um estudo qualitativo e quantitativo procedendo da seguinte forma: aplicamos um questionário para traçar o perfil de 8 professoras que atuam nas turmas Pré-escolar I e II das respectivas escolas e realizamos uma entrevista semiestruturada com as mesmas. Tendo por base os dados analisados constatamos que as professoras têm uma boa formação acadêmica, porém, as escolas de Ensino Fundamental não estão adaptadas/organizadas para garantir o desenvolvimento integral das crianças. Por fim, concluímos que há uma subordinação da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, pois observamos uma preocupação maior com os conteúdos previstos para a etapa posterior, caracterizando a Pré-Escola como uma etapa preparatória, sem objetivo em si mesma. No tocante a proposta pedagógica, pudemos observar pouca autonomia das professoras, no que tange a organização e implementação das práticas curriculares.

Palavras-Chave: Práticas Curriculares; Pré-Escola; Educação Básica; Desenvolvimento Infantil.

ABSTRACT

The present monograph of the conclusion of the course is the result of a research carried out in four (4) school institutions that offer the pre-school education in the city of Campina Grande -PB. Our objectives were to verify if primary schools provide conditions for the quality of children from 4 to 5 years of age, in accordance with the legislation that governs the Education of Children, as well as to observe if the space-time organization and the pedagogical practices favor the integral development of the children, as emphasized in article 29 of the Law of Directives and Bases of Education (LDB 9.394 / 1996). The theoretical-methodological framework was composed of official documents (BRASIL, 2010); Oliveira (2010); Campos and Barbosa (2015), among others. We opted for a qualitative and quantitative study by proceeding as follows: we applied a questionnaire to trace the profile of 8 female teachers who work in the Pre-school I and II classes of the respective schools and conducted a semi-structured interview with them. Based on the data analyzed, we found that the teachers have a good academic background, but the elementary schools are not adapted / organized to guarantee the integral development of the children. Finally, we conclude that there is a subordination of Early Childhood Education to Elementary Education, since we observe a greater concern with the content foreseen for the later stage, characterizing the Pre-School as a preparatory stage, with no objective in itself. Regarding the pedagogical proposal we could observe little autonomy of the teachers, regarding the organization and implementation of curricular practices.

Keywords: Curricular Practices; Pre school; Basic Education; Child Development.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
2. POLÍTICAS E PROGRAMAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DOS ANOS 60	14
2.1 A CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITO A EDUCAÇÃO	17
2.1.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO NOVO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E NA BNCC.....	22
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	29
3.1 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DA PESQUISA.....	30
4. CONCLUSÃO	39
REFERÊNCIAS	41
APÊNDICE A.....	43
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DA PESQUISA	44

INTRODUÇÃO

Falar sobre Educação Infantil nos remete não só a pensar de que forma essas crianças estão sendo atendidas nas instituições apropriadas para essa modalidade de ensino, mas qual a qualidade desse atendimento. A opção pela temática surgiu a partir do Componente Curricular sobre políticas públicas no cotidiano da Educação Infantil que nos instigou a buscar reflexões acerca desse atendimento na atualidade e a verificar se esses espaços favorecem o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças pequenas em sua plenitude.

Por ser um campo de estudo ainda recente no tocante à sua regulamentação, a Educação Infantil é concebida hoje como a primeira etapa da Educação Básica que pode ser ofertada tanto por estabelecimentos públicos como privados.

Neste sentido, é oportuno observarmos qual concepção de infância vem sendo utilizada na atualidade, haja vista, que a educação das crianças pequenas era uma espécie de favor que se fazia às crianças menos abastadas prevalecendo não só um atendimento puramente assistencial, cuja prioridade era apenas cuidar da higiene e da alimentação dessas crianças, mas compensá-las das carências que supostamente sofriam. Ou seja, não se tinha nenhuma preocupação com seu desenvolvimento, em suas diversas dimensões.

Todavia, era pouco valorizado um trabalho voltado à educação e ao desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças (OLIVEIRA, 2011), haja vista, que as crianças eram tratadas como “adultos em miniatura” e não se tinha nenhuma preocupação com o seu desenvolvimento, nem tão pouco com às necessidades inerentes a essa faixa etária. Após o surgimento de leis que garantissem não só a oferta, mas também a qualidade desse atendimento, pode-se dizer que a Educação Infantil foi vista com outros olhos, pois até então havia um certo preconceito com essas crianças desprovidas de tudo.

Apesar de termos como ponto de partida a Constituição Federal de 1988 como regulamentação da Educação Infantil no Sistema de Ensino, a LDB sob Lei nº 4024 de 1961, já trazia em suas entrelinhas essa inserção da educação das crianças pequenas em instituições que ofertavam atendimento para esse nível de educação. Todavia, ainda existia a omissão por parte do Estado que ainda não tinha por obrigação ofertar atendimento educacional para essa faixa etária de educação. É importante ressaltar, que essa Educação Pré-Escolar ainda era privilégio de poucos.

Ademais, com a inserção da mulher no mercado de trabalho, ocorreu uma necessidade maior das famílias por instituições que abrigassem às crianças pequenas, que por sua vez

foram deixadas em creches e jardins de infância. Todavia, esses jardins de infância tinham objetivos de caridade e destinavam-se aos mais pobres, não deveriam ser mantidos pelo poder público (OLIVEIRA, 2011).

Foi a partir da Constituição Federal de 1988 que a criança de 0 a 5 anos, de fato, teve os seus direitos garantidos e o Estado passou a ter o dever de ofertar Educação Infantil para as crianças em instituições que favorecessem o desenvolvimento integral das crianças pequenas. Neste sentido, “a criança deve ser concebida como cidadã, que precisa ser inserida no meio social em que vive e ter seu direito a educação garantido para que a educação possa ser verdadeiramente adjetivada como democrática” (KRAMER, 2001, p.120).

Nessa perspectiva, nós temos a pretensão de explicar nossas inquietações e indagações sobre como as instituições educacionais, nas quais se oferta a Educação Infantil estão favorecendo o desenvolvimento das crianças e proporcionando práticas que garantam a continuidade da aprendizagem para crianças de 4 a 5 anos em idade pré-escolar, sem antecipar os conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.

É importante destacarmos que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) “afirmam que essas instituições devem se constituir como espaços institucionais não domésticos, que sejam públicos ou privados, educando e cuidando dessas crianças de forma indissociáveis” (BRASIL, 2010, p. 12). E que, principalmente, sejam regulados e supervisionados pelos órgãos competentes.

Diante dessa afirmação acima, observamos a importância de se realizar uma pesquisa nessa área, levando em consideração que as instituições de Educação Infantil deveriam ter na qualidade do atendimento para as crianças de 0 a 5 anos o foco do seu trabalho, articulando o contexto sociocultural com as concepções de educar e cuidar, de aprender e se desenvolver, para que assim, esses espaços sejam favoráveis para a garantia desses.

Dessa forma, observamos a estrutura física, a organização espaço/temporal, bem como as práticas educativas de quatro (4) instituições da rede municipal de Campina Grande-PB, buscando compreender se as crianças de 4 e 5 anos estão sendo respeitadas em suas necessidades e singularidades. Nas escolas municipais observadas, considerando que às crianças tem direito a serem atendidas em instituições específicas, ou seja, estruturadas física e materialmente para garantir vivenciem suas infâncias, garantir o pleno atendimento de suas necessidades, singularidades e vulnerabilidades características desta etapa da vida humana.

Neste sentido, para explicar nossas indagações acerca da temática faremos alguns questionamentos: a organização espaço/temporal atende às necessidades e singularidades das

crianças de 4 a 5 anos de idade? Quais materiais didáticos, brinquedos, livros, dentre outros, estão disponíveis para às crianças? Quais as dificuldades observadas quanto ao atendimento das crianças de 4 a 5 anos em escolas? Como é feito o planejamento das práticas pedagógicas para as turmas da pré-escola? Qual a rotina diária das crianças (atividade desde a entrada até a saída?).

Nossos objetivos constituem-se em observar se as instituições escolares oferecem condições para a permanência com qualidade das crianças na Educação Infantil, em consonância com as normas e diretrizes que regem a oferta para a modalidades de ensino, bem como analisar as práticas pedagógicas no contexto escolar e se a organização espaço-temporal favorece o desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar.

Diante desses objetivos e das questões da pesquisa que foram supracitadas, resolvemos realizar uma pesquisa de natureza qualitativa, embora precisaremos fazer uso também de dados quantitativos. As técnicas para a produção dos dados da pesquisa foram: um questionário aplicado com oito (8) professoras que atuam na Educação Infantil em 4 instituições escolares e uma entrevista semiestruturada.

Este trabalho acadêmico está organizado da seguinte forma: a princípio ~~nes~~ procuramos abordar sob a ótica de uma perspectiva histórica, as políticas e programas que foram se constituindo ao longo dos anos, a partir da década de 60, do século XX, resgatando as primeiras políticas públicas para a Educação Infantil, bem como o seu reconhecimento do ponto de vista legal e político. Discutiremos às políticas atuais que estão explícitas no Plano Nacional de Educação (PNE) sob a Lei 13.005/2014 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Resolução CNE/CP nº 15/2017.

Em seguida, explicitamos os procedimentos metodológicos, descrevemos e analisamos os dados da pesquisa. Finalizamos o texto com as nossas considerações finais.

Nesta perspectiva, temos a pretensão de que este trabalho possa contribuir para o diagnóstico atual da Educação Infantil no município de Campina Grande-PB, a partir dos resultados apontados.

2. POLÍTICAS E PROGRAMAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DOS ANOS 60

A educação das crianças pequenas, entendida hoje como Educação Infantil, tem sido alvo de muitas discussões ao longo dos últimos anos entre os campos políticos e educacionais. O atendimento de crianças nas instituições educacional infantil passa a ser uma necessidade que cada vez mais vêm aumentando não só pela inserção e participação da mulher no mercado de trabalho, mas, também pelo reconhecimento da total importância da Educação para essa faixa etária e para o desenvolvimento integral das crianças pequenas.

De acordo com Macêdo (2005, p. 01) “em diferentes momentos históricos, modelos pedagógicos distintos de Educação Infantil foram implantados nos países em desenvolvimento, determinado pela vinculação socioeconômica aos países a que tomava como referências”. Nesse caso, o modelo adotado foi o Europeu, pois já se tinha uma preocupação em assistir e, de certa forma, amparar às crianças pequenas nos países subdesenvolvidos.

Na metade do século XX, creches e parques infantis que atendiam crianças passaram a ser cada vez mais procurados, não apenas por operários (OLIVEIRA (2011)). Apesar do processo de industrialização estar em ascensão nesta época, as classes pobres e trabalhadoras estavam desprovidas de políticas públicas que garantissem condições mínimas de sobrevivência.

Foi a partir de 1960 que ocorreram algumas reflexões sobre a educação em geral e a educação das crianças pequenas em particular. No Congresso Nacional tramitou a primeira Lei de Diretrizes e Base da Educação, que foi homologada em dezembro de 1961, sob o nº 4024/61 o que, de certa forma, representou um avanço para o ensino nacional. Pode-se dizer que esta foi a primeira legislação criada para regulamentar o sistema de ensino no Brasil, o que possibilitou o aprofundamento da perspectiva apontada, que seria desde a criação dos jardins de infância, e sua inclusão no sistema educacional. Assim dispunham essa lei.

Art. 23 - a educação pré-primária destina-se aos menores de até 7 anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins de infância.

Art. 24 – As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de 7 anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primaria (BRASIL, 1961, s/n.).

Nota-se que nesta lei não seria exclusividade e responsabilidade do poder público ofertar a educação para essas crianças, o que conseqüentemente, não se tinha por parte do Estado uma preocupação de tornar às crianças como parte integrante da sociedade, ou seja, o Estado se omitia jogando toda a responsabilidade para a família. Vale ressaltar, que nesta época à educação das crianças pequenas ainda tinha um caráter assistencialista e compensatório, ou seja, as creches eram destinadas às crianças pobres enquanto às crianças abastadas eram acolhidas nos jardins de infância, o que significa dizer que a escolarização sempre foi um privilégio das crianças filhos da elite.

A partir da década de 1970, sobretudo houve umas variações significativas no tocante a educação das crianças pequenas, fazendo com que os países em desenvolvimento e subdesenvolvidos adotassem modelos de educação infantil bastante diferentes no que diz respeito a oferta e à expansão do atendimento a criança (MACÊDO, 2005).

Vale destacar, que essas diferenciações entre os países subdesenvolvidos e em desenvolvimento eram com relação aos modelos das instituições infantis que tinham o caráter puramente assistencialista, visto que a população atendida era de baixa renda, ou seja, a creche tinha como função social compensar crianças das camadas mais pobres e das condições sociais a que estavam sujeitas.

Na década de 1970, o atendimento em instituições públicas ainda não era garantido e “o sistema escolar era massificado e de péssima qualidade, conseqüentemente, aumentou a demanda e a pressão da sociedade civil por mais recursos financeiros” (MACEDO, 2011, p. 168).

Com a homologação da segunda LDB (Lei nº 5692/1971), o que observamos é que pouca coisa foi modificada ou acrescentada no tocante à educação das crianças pequenas, pois não se tinha ainda a preocupação com a escolarização das mesmas. Assim, continuava valendo o que já aparecia na Lei 4024/61. Então, “até os anos 70, o consensual na sociedade brasileira era que a educação e o cuidado da criança pequena constituíam preocupações da vida privada das famílias” (ROSEMBERG, 2010, p.1) No entanto, a educação ainda nesta época continuava sendo privilégio de poucos.

Contudo, apesar do aumento das matrículas nas instituições para crianças pequenas na década 1970, o que observamos na verdade é que não havia políticas de Estado e sim projetos e programas para as classes mais pobres da sociedade, o que vários autores denominaram de “políticas pontuais”.

Desta forma, devido às pressões da demanda por uma pré-escola, em 1974, foi criado o Serviço de Educação Pré-Escolar e a Coordenadoria de Ensino pelo então Ministério de Educação e Cultura (KRAMER, 2001).

Podemos citar o Projeto Casulo como um exemplo de políticas pontuais, que foi criado em 1977, para liberar a mãe para o trabalho, tendo em vista o aumento da renda familiar. Este programa era gerido pela Legião Brasileira de Assistência (LBA) e o Programa Nacional de Educação Pré-escolar criado pelo Ministério da Educação. “Todavia os programas e projetos desta época apenas serviram para amenizar as desigualdades sociais existentes bem como assistir necessidades básicas e não para promover aprendizagens e sujeitos críticos que promovam mudanças” (OLIVEIRA, 2011, p.112).

Ademais, apesar de ter ocorrido um considerável aumento das vagas na Educação Infantil, ainda não se tinha uma democratização da oferta desta nas instituições infantis. “Nos anos 70, mesmo diante do retrocesso político pelo qual passava o país, os movimentos sindicais reivindicavam a democratização da educação e a melhoria de sua oferta para a classe popular” (MACÊDO, 2011, p.168).

Contudo, as políticas públicas para a Educação Infantil não surgem do nada, mas de uma necessidade da sociedade, principalmente das mulheres que estavam sendo inseridas no mercado de trabalho e precisavam deixar seus filhos nestas instituições que atendessem crianças pequenas.

A partir dos anos 80, a luta da sociedade civil passa a se dar no sentido de garantir a qualidade ao atendimento da criança pequena nas creches e pré-escolas. As descobertas da psicologia, da sociologia, entre outras ciências, aliadas á luta pelos direitos dos cidadãos por emprego, moradia, saneamento, saúde e educação para todos, juntamente com a participação feminina no campo de trabalho foram fatores decisivos não apenas para a expansão das vagas, mas, principalmente, para a melhoria no atendimento (MACÊDO, 2005, p. 04).

A partir destas reivindicações, após muitas lutas e um conjunto de fatores a favor dos direitos da criança houve um reconhecimento educacional das creches e pré-escolas como direito à educação, com a promulgação da Constituição de 1988. Assim dispunha a Lei.

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1988, s/n).

Podemos observar a partir do exposto acima que foi atribuído uma grande importância em favor dos direitos das crianças pequenas, haja vista que nas constituições e leis anteriores não existia ou digamos assim, se ausentaram tais ~~esses~~ direitos.

Vale ressaltar, que foi a partir desta época também que se intensificaram os debates acerca da importância de se fornecer a todas às crianças estímulos cognitivos adequados que seriam usados como estratégias para que se pudessem reverter os altos índices de retenção escolar das classes desfavorecidas. Para tanto, discussões sobre a função dessas instituições que atendessem as crianças pequenas foram retomadas, a fim de fomentar novas propostas que rompessem com as concepções tão somente assistenciais e compensatórias (OLIVEIRA, 2011).

As creches, por sua vez, constituem-se em uma maior preocupação por parte dos gestores municipais, uma vez que as crianças de 0 a 3 anos demandam maiores gastos e ações conjuntas com as demais secretarias responsáveis por garantir esses direitos.

2.1 A CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITO A EDUCAÇÃO

Na década de 1990, diante desse cenário de várias lutas e reivindicações pela garantia dos direitos das crianças ocorreu a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) através da Lei 8.069/1990, regulamentando o princípio da proteção integral às crianças e adolescentes, presente na Constituição Federal em seu artigo 227 (OLIVEIRA, 2011). O ECA foi um marco para que se pudessem reconhecer e regular os direitos das crianças. Assim dispunha a Lei no tocante a Educação.

Art. 53 - A criança e o adolescente têm direito a educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...]. (BRASIL, 1990, s/n).

É inegável a importância do artigo dessa Lei para que se possa garantir os direitos à Educação das crianças pequenas. No tocante ao atendimento da Educação Infantil, a Lei explicita em seu Art. 54 – IV que o atendimento em creches e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade deve ser garantido pelo Estado. Porém, é importante destacar que a Lei 13.306/2016, em consonância com a LDB 9.394/1996, art. 29, alterou esse capítulo e o atendimento em creche e pré-escola passa a ser de zero a cinco anos de idade.

A implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) sintoniza a infância brasileira como um tempo especial de existência social dos indivíduos, definido a partir do reconhecimento da criança como um ser social que necessita ser protegido e amparado. Contudo ao penetrar na institucionalização da vida em sociedade, o estatuto sofre os impactos das contradições que atravessam a sociedade de classes e isso altera substancialmente suas condições objetivas de realização (NUNES, CORSINO, 2012, p. 17).

O reconhecimento social de que a criança precisa de proteção e de amparo é fato, mas essa diferenciação de classes é muito nítida, fazendo com que as instituições pensadas para as crianças sejam ambíguas, no tocante as práticas sociais instituídas para as crianças ricas e pobres. Neste sentido, com a Constituição de 1988 e a criação do Estatuto da Criança essa parcela da sociedade brasileira passou a ter status de sujeito de direitos.

Nesta perspectiva, na área de Educação Infantil, Oliveira (2011) destaca que o debate que acompanhou a discussão de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) impulsionou diferentes setores educacionais em defesa de um novo modelo de Educação Infantil. O que posteriormente veio a acontecer com a criação da LDB 9.394/96, cuja função principal será regular os princípios educacionais estabelecidos na Constituição Federal de 1988. Vale salientar que a nova LDB (1996) trouxe diferentes mudanças em relação às leis anteriores, como a inclusão da Educação Infantil (creches e pré-escolas) como primeira etapa da Educação Básica.

Desde a promulgação da Constituição de 1988 várias mudanças ocorreram na legislação educacional. Recentemente a Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013, Lei complementar que oficializa a mudança feita na Constituição Federal por meio da Emenda Constitucional nº 59/2009, no que diz respeito à ampliação da obrigatoriedade do ensino, que agora passa a abranger a faixa etária de quatro a dezessete anos, o que também veio alterar a LDB 9394/96, no que compete à obrigatoriedade da matrícula de crianças de 4 a 5 anos pelos pais.

De acordo com o Art. 29, seção II da LDB 9.394 (1996), a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Cabe ressaltar que:

Crianças pequenas são seres cativos, no sentido de que sua mobilidade depende de adultos, seu espaço de circulação é restrito. A maioria das crianças de 0 a 3 anos permanecem em suas casas 24 horas por dia. Nas condições de saneamento básico que existirem em suas casas. (ROSEMBERG, 2010, p. 175).

Portanto, ao levarmos em consideração cada especificidade da criança na Educação Infantil, podemos perceber que assistência e o amparo devem ser garantidos ao mesmo tempo em que se está educando essas crianças. Sabemos que a visão assistencialista da educação infantil perdurou por muitos anos. De acordo com Oliveira (2011, p. 120.)

Uma retomada da identidade conceitual, legal e sociopolítica da Educação se mostrou uma tarefa urgente para orientar práticas pedagógicas, cotidianas vividas nas instituições de Educação Infantil a fim de torná-las mediadoras mais eficientes de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças.

Ademais, poder-se dizer precisamente, que nos anos 90 foram intensificados os esforços referentes à luta pelo respeito aos direitos das crianças, o que levou à Coordenação Geral de Educação Infantil – COEDI/MEC a produzir uma série de estudos e discussões com o objetivo de elaborar uma Política Nacional de Educação Infantil. Vale ressaltar, que o Ministério de Educação (MEC) teria que assumir o papel de articulador das políticas educacionais, então, foram adotados como estratégias a organização de seminários, registrados em publicações que foram denominados de “Carinhas”, sistematizando várias pesquisas na área.

É interessante destacar um desses documentos denominados como “Critérios de Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais da Criança”, sob a coordenação das professoras Maria Malta Campos e Fúlvia Rosenberg. O documento estabeleceu 12 direitos que visavam garantir o respeito à singularidade da Educação Infantil e a integralidade do atendimento à criança em suas necessidades físicas, emocionais e sociais. Vale ressaltar, que este documento foi reeditado em 2009 pelo MEC.

Dessa forma, um dos fatos importantes e conquistados a partir da Lei 9394/96 foi o reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, juntamente com o Ensino Fundamental e Médio, pois até então era responsabilidade das secretarias de Assistência Social. Assim, obrigatoriamente na Educação Infantil, a proposta educativa terá que seguir princípios científicos e também pedagógicos da mesma forma que as demais etapas da educação. Para tanto, surge à necessidade de algo que, de certa forma, direcionasse a identidade curricular dessa nova etapa da educação básica, visto que, existia uma carência que explícita de forma clara a estruturação de um Currículo.

Em 1998, o MEC lançou o Referencial Curricular para a Educação Infantil – RCNEI, que foi elaborado, mais precisamente para atender as determinações da Lei nº 9394/1996. Este

documento foi concebido para servir como um guia de reflexão de cunho puramente educacional.

[...] um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam contribuir com a implantação que visa contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possa promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras (BRASIL, 1998, p.13).

É importante destacar que a comunidade educacional criticou a versão preliminar dos Referenciais Curriculares, pois alegavam que o idealismo presente no texto era completamente descontextualizado das características da realidade educacional brasileira (HERMIDA, 2009). Após vários esforços, sugestões advindas de pareceres elaborados por especialistas e associações é que foram incorporados à versão final do RCNEI.

Ademais, podemos observar que a elaboração do RCNEI tinha como função principal contribuir com as políticas e programas de Educação Infantil e, principalmente, subsidiar o trabalho educativo de professores e profissionais, pois até então não havia um documento oficial, com ampla divulgação, que os direcionasse em suas práticas. De acordo com Salles & e Faria (2012), foi em 1999 que o Conselho Nacional de Educação – CNE, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI. Vale ressaltar, que as Diretrizes foram revisadas 10 anos depois pelo Parecer CNE/CEB, nº 20 em 2009, por meio de amplo processo participativo de discussão nacional, que orientou a elaboração das novas DCNEI (BRASIL, 2010). Assim, dispõem as DCNEI em relação à concepção de Educação Infantil em seu art. 5º.

A educação infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em Creches e pré-escola, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que Constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competentes do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL, 2009, p. 1).

É oportuno observarmos que essa nova definição de Educação Infantil trazida, tanto na LDB 9394/1996 quanto nas DCNEI de 2010, de certa, fortalecem a ideia de que a educação das crianças pequenas assuma um novo caráter, diferente do assistencialista e compensatório que historicamente a acompanhou.

De acordo com as DCNEI (BRASIL, 2010), as instituições que se propõem a trabalhar com a Educação Infantil terão o papel social de cuidar de crianças de 0 a 5 anos e de educá-las de modo intencional. Neste sentido, é importante explicitar o significado de cuidar e educar em uma instituição de crianças para essa faixa etária.

O termo cuidar traz a ideia de preservação da vida, de atenção, de acolhimento, envolvendo uma relação afetiva e de proteção. Cumpre o papel de propiciar ao outro bem-estar, segurança, saúde e higiene. Já o termo educar tem a conotação de orientar, ensinar, possibilitar que o outro se aproprie de conhecimentos e valores que favoreçam seu crescimento pessoal, a integração e a transformação do seu meio físico e social (SALLES, FARIA, 2012, p. 67).

É por isso que hoje, na Educação Infantil, esses dois termos são tratados de forma indissociável, pois sabemos que quanto menor a criança maior deve ser a ênfase na integração desses dois aspectos. Dessa forma, as instituições de Educação Infantil devem favorecer a valorização dos direitos da criança, garantindo, principalmente que sejam efetivadas de fato experiências que promovam o seu desenvolvimento integral.

É nesse contexto histórico de lutas e conquistas que surgiram mudanças significativas no tocante ao atendimento para essa modalidade de ensino. Uma dessas mudanças será a obrigação da ampliação da educação infantil por parte do Estado, pois somente a garantia legal e normativa não seriam indicativos suficientes para o Estado garantir a oferta para a faixa etária de 0 a 5 anos.

No entanto, a partir de longos debates com a sociedade civil e pesquisadores em vários foros, especialmente no Congresso Nacional de Educação, foi sancionada a Lei 10.172/001 que instituiu o Plano Nacional de Educação – PNE para o decênio 2001-2011. De acordo com Barros (2009, p.73), “depois de aprovado pelo Congresso Nacional, o texto do PNE recebeu nove vetos do presidente da República. A maior parte desses vetos refere-se a dispositivos que visam garantir mais recursos para a educação”.

Podemos dizer que o PNE/2001 foi uma importante conquista legislativa do país depois dos grandes marcos da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. De acordo com o MEC, o PNE busca ações integradas dos três níveis de governo, Federal, Estadual e Municipal.

Ademais, a Lei 10172/2001 definiu metas e estratégias para a educação nas mais diferentes modalidades de educação. No caso da educação infantil, uma das principais metas seria a ampliação da oferta de vagas. O PNE estabeleceu atender, em 10 anos, 50% das

crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 a 5 anos de idade. Outra meta fixada foi a adequação das instalações físicas para as instituições de Educação Infantil públicas e privadas, respeitando as diversidades regionais de modo a assegurar o atendimento. É importante destacar, que os municípios, em sua grande maioria, não conseguiram cumprir as metas estabelecidas nesse Plano Educacional, o que discutiremos a seguir.

2.1.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO NOVO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E NA BNCC.

O Plano Nacional de Educação é o que se conhece de mais recente de políticas para a educação no Brasil. Esse documento organiza prioridades e metas a serem alcançadas tanto pela esfera federal quanto estadual e municipal. O novo PNE foi sancionado sem vetos, sob a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. A nova lei entrou em vigor para o decênio 2014/2024. Neste documento são apresentadas 10 diretrizes e 20 metas visando garantir a aprendizagem de todos, a erradicação do analfabetismo, a universalização da pré-escola até o ano de 2016, a ampliação do atendimento às crianças de 0 a 3 anos, ampliação do investimento na educação na proporção de até 10% do PIB, formação e valorização dos professores e profissionais da educação, dentre outras metas, as quais visam democratizar as oportunidades educacionais para todos, melhorar a qualidade da educação e, assim reduzir as desigualdades sociais (BRASIL, 2014).

Essas metas são bem relevantes para melhorar a qualidade da educação como um todo, porém os municípios alegam questões econômicas para de fato não cumprir as metas estabelecidas neste documento. No tocante à Educação Infantil, o novo PNE (BRASIL, 2014, s/n) estabeleceu a Meta I, que “visa universalizar até 2016 a educação pré-escolar para crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta em creches, de forma a atender no mínimo 50% das crianças de 0 a 3 anos até a vigência deste PNE”.

Vale ressaltar, que segundo os dados do município participante dessa pesquisa, não foi possível até o ano de 2016 a universalização do atendimento das crianças de 4 a 5 anos nas instituições escolares, haja vista que seria necessária uma organização e ampliação dos espaços físicos e materiais para que chegassem a atingir 100% da oferta. O que demonstra a necessidade de um maior aporte de investimentos públicos para se garantir o cumprimento da meta de universalização, além de estratégias mais eficazes para garantir não só o acesso com qualidade, mas também a permanência dessas crianças nas instituições de Educação Infantil.

Foram estabelecidas algumas estratégias de ação no referido documento para que a Meta 1 seja alcançada. As estratégias de ação versam tanto sobre o fortalecimento do regime de colaboração entre a União, os Estados e os Municípios; como o estímulo a oferta de matrículas gratuitas e o aprofundamento de programas nacionais de reestruturação e aquisição de equipamentos para a rede pública de educação infantil, voltadas para a expansão e a melhoria da qualidade da rede pública de creches e pré-escolas, dentre outras (BRASIL, 2014).

De acordo com Silva e Drumond (2012) é o governo quem define as políticas nacionais, mas deixa a cargo dos municípios programarem os recursos e a utilização dos mesmos. Assim, as redes de Educação Infantil são de responsabilidades dos municípios e muitos não contam com verbas ou orçamentos suficientes para expandir suas redes educacionais.

A proposta do PNE merece elogios, entretanto, para que ela de fato se concretize seriam necessários dois pontos essenciais. O primeiro é o financiamento, que devem segundo o autor, ser de no mínimo 7% do PIB, e o segundo ponto seria uma certa punição para quem não cumprissem uma das metas estabelecidas (PAGANOTTI, RATIER, 2011, p. 75)

Por exemplo, se um prefeito não atender uma das metas até a vigência do PNE, o mesmo pode ser acionado pelo Ministério Público e ser punido, o que ao nosso ver seria um avanço. Dessa forma, com o aumento da fiscalização e dos investimentos torna-se possível o PNE se tornar realidade e suas metas serem alcançadas para que estas não sejam apenas mais uma carta de intenções.

Assim, com a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos pela emenda constitucional nº59/2009, fez-se necessário algumas discussões sobre o futuro da pré-escola, haja vista, que devemos estar atentos as tendências do PNE de universalizar o atendimento às crianças de 4 a 5 anos, para que estas não sejam precocemente incorporadas à escola de Ensino Fundamental. Como bem ressalta; Faria (2005, p. 137), o fato de a Educação Infantil fazer parte da educação básica não significa que deverá antecipar o modelo escolar, pois “Educação Infantil não é Ensino Infantil”.

Desta forma, o que observamos é que as legislações mudam ou realinham as concepções de infância de forma silenciosa. Desta forma, educar crianças pequenas não é apenas “tomar de conta”. Segundo Faria (2005), não se deve seguir modelo escolar nem no conteúdo, nem no espaço e nem no tempo quando se trata da educação infantil. É preciso cuidar e educar de forma indissociável (MACÊDO, 2005).

Ademais, permitir e proporcionar que as crianças interajam entre si e entre seus pares é sinônimo de garantir qualidade na Educação Infantil, mas essas interações só acontecem em instituições de educação infantil com estrutura apropriada e propostas pedagógicas que garantam a indissociabilidade do cuidar /educar, garantindo também que o eixo principal das propostas pedagógicas sejam as interações e as brincadeiras.

Enfim, é preciso que os espaços físicos internos e externos sejam adequados e adaptados às crianças, suas necessidades e singularidades e suas múltiplas formas de apreender à realidade, que favoreçam a expressão das crianças a partir de suas múltiplas linguagens de forma que aprendam e se desenvolvam integralmente.

Partindo desse pressuposto, das necessidades da criança e visando à garantia de seus direitos e a qualidade do ensino desses é que foi implementado pelo Governo Federal na presidência de Luís Inácio Lula da Silva, o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), instituído pela Resolução nº6 de 04 de abril de 2007. De acordo com o MEC, esse programa visa garantir não só o acesso das crianças pequenas em creches e escolas, mas também a melhoria da infraestrutura física da rede de Educação Infantil.

Esse programa atua sobre dois eixos principais indispensáveis: a melhoria da qualidade da educação e a aquisição de mobiliários e equipamentos adequados ao funcionamento da rede física escolar da educação infantil, tais como mesas, berços, cadeiras, fogões, geladeiras etc. No entanto, é de extrema importância que esses espaços sejam bem planejados com o mínimo possível de riscos à integridade física e mental das crianças.

Ainda de acordo com o MEC, o Proinfância é uma política pública cujo objetivo é ampliar a oferta de vagas para a Educação Infantil, complementando as ações do PNE para o decênio 2014-2024, contribuindo assim, para o alcance da Meta 1 do referido plano.

É oportuno destacarmos que segundo o Ministério da Transparência e Controladoria Geral da União, no Brasil até março de 2018, no total de 8.824 obras previstas, apenas 3.482 foram concluídas e 1.478 estão em andamento. Verificamos, também, que até o início de 2018, 1.297 obras estavam inacabadas, paralisadas ou foram canceladas. Do montante de 1.768 obras em execução, 86% estavam com baixo ou sem nenhuma evolução física há pelo menos 3 meses.

Em contrapartida, mesmo com falhas e baixa eficácia, o programa Proinfância contribuiu para colocar a Educação Infantil na agenda de prioridades educacionais dos municípios, o que representa um marco na política nacional para a educação das crianças pequenas.

Assim, teremos novos desafios para a Educação Infantil, como garantir a unidade pedagógica, bem como a efetivação de uma política pública que amplie o acesso e a permanência com qualidade nas escolas para todas as crianças de 0 a 5 anos. Para tanto, às DCNEI (2010) orientam as instituições para elaborarem suas propostas pedagógicas tomando como referência às concepções expostas nesse documento, que define a criança como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, p. 1)

Ademais, essas instituições pensadas para crianças pequenas têm por obrigação enfatizar e considerar em seus trabalhos pedagógicos as especificidades e os interesses próprios para essa faixa etária. Isso significa dizer que a criança deve ser colocada de forma efetiva como o centro do processo educativo. Assim, neste cenário educacional atual em que as crianças de 4 a 5 anos devem obrigatoriamente estar matriculadas na escola, alguns questionamentos foram levantados, dentre eles, o que elas devem aprender?

Desta forma, explicitar a organização e o trabalho das instituições de educação infantil será de suma importância para que se possa elaborar um currículo, haja vista, que este será um dos elementos principais para a elaboração da proposta pedagógica, norteando às práticas de professores no seu trabalho cotidiano, dentre estes o de cuidar e de educá-las.

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009, p.1).

Assim, as crianças e o seu ingresso nas instituições de Educação Infantil, devem ser o ponto de partida para as ações pedagógicas e educativas. Como bem ressaltam Salles e Faria (2012, p. 33) “explicitar o currículo em uma Proposta Pedagógica de uma instituição de Educação Infantil representa apontar as experiências a serem trabalhadas com as crianças de 0 a 5 anos de idade, definindo seus objetivos”.

Desta forma, após um amplo debate com a participação de especialista da área educacional e da sociedade, foi elaborado a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Resolução CNE/CP nº 15/2017, que teve sua primeira versão lançado em junho de 2015 e disponibilizada no portal BNCC, onde se abriu espaço para a contribuição do público.

Desta forma, após uma ampla discussão em maio de 2016, a segunda versão da BNCC foi publicada, dando início aos Seminários Estaduais realizados em todas as unidades da Federação. No entanto, houve necessidade de uma revisão de alguns conceitos e ideias tanto sobre a educação infantil como sobre as demais modalidades de ensino.

Para tanto, vamos nos deter a discutir a terceira versão da BNCC referente a Educação Infantil que foi anunciada em 06 de abril de 2017, aprovada e homologada em dezembro do mesmo ano. De acordo com o MEC, a base curricular é um documento normativo que vai direcionar as ações e práticas de todos os níveis educativos. Vale ressaltar, que este documento visa unificar os saberes mínimos necessário para uma educação pública de qualidade.

A BNCC soma-se aos propósitos que direcionam a Educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2017). No entanto, as pesquisas continuam a indicar que as práticas cotidianas ainda são sistematizadas muito mais numa concepção próxima do ensino escolarizante. Desta forma, para a Educação Infantil a BNCC indica os princípios éticos, políticos e estéticos já expostos nas DCNEI, que conseqüentemente se configuraram os projetos políticos pedagógicos das instituições para esse Nível de Educação. Assim, este documento apresenta seis direitos básicos que devem ser garantidos à toda criança: conviver, brincar, participar, explorar, comunicar e conhecer-se. Ademais, todas as instituições devem praticar e todos os órgãos públicos devem garantir que cada criança consiga ter esses direitos garantidos nos espaços escolares.

Desta forma, a partir desses direitos de aprendizagem, o documento apresenta os eixos que irão compor o currículo para a Educação Infantil, denominados de “*Campo de Experiências*”: O eu, o outro e nós; Corpo, gestos e movimento; Traços, sons, cores e imagens; Escuta, fala, linguagem e pensamentos e Espaços, tempo, quantidades, relações e transformações (BRASIL, 2017, p.46).

De acordo com a BNCC, os Campos de Experiências para a Educação Infantil

Colocam, no centro do projeto educativo, as interações, as brincadeiras, de onde emergem as observações, os questionamentos, as investigações e outras ações das crianças articuladas com as proposições trazidas pelos/as professores/as. Cada um deles oferece as crianças a oportunidade de interagir com pessoas, com objetos, com situações, atribuindo-lhes um sentido pessoal. (BRASIL, 2017, p.22).

Essas indicações presentes neste documento ratificam a luta não só pela a educação pública, mas a qualidade desse atendimento. De acordo com Campos e Barbosa (2015), o documento da BNCC para a Educação Infantil é mais do que uma lista de atividades e/ou objetivos a serem cumpridos, apresenta a defesa de uma determinada concepção de educação e da função da Educação Infantil e de qual o currículo deve ser privilegiado.

Desta forma, observamos que a BNCC se manteve fiel a uma concepção de Educação Infantil e em espaços coletivos de diretos de todas as crianças pequenas. Porém, “o documento nesse primeiro momento acaba não conseguindo fazer uma efetiva articulação com os anos iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que a estruturação da Base para o ensino fundamental foi pautada em outra lógica” (CAMPOS, BARBOSA, 2015, p.362).

Assim, articular de forma integrada as crianças da Educação Infantil ao Ensino Fundamental não é só “adaptar” para que esta se acostume e se ambiente a um novo espaço. É pensar num currículo integrador, que em cada momento da criança na escola haja uma articulação que garanta a constituição dos significados e dos sentidos essenciais para sua formação e que objetive seu desenvolvimento integral.

Como bem ressalta, Silva et. al. (2016, p. 33), “é preciso que haja essa articulação que efetivamente integre esses dois segmentos da Educação Básica, pois de nada adiantará uma proposta que contemple as necessidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças na educação infantil”.

Assim, sendo o professor o principal agente não só na elaboração, mas também na execução das propostas pedagógicas, é de fundamental importância que eles se capacitem, haja vista que a formação continuada dos profissionais da educação é sem dúvida um dos fatores mais importantes para a elevação dos padrões de qualidade da educação.

É importante ressaltar que o PNE para o decênio 2014/2024 contemplou a formação de professores que atuam na Educação Infantil nas estratégias 4 e 5 definidas na Meta 1 deste documento.

1.4 Fomentar a formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a educação infantil.

1.5 Estimular a articulação entre programas de pós-graduação *stricto sensu* e cursos de formação de professores para a educação infantil, de modo a garantir a construção de currículos capazes de incorporar os avanços das ciências no atendimento da população de 4 a 5 anos (BRASIL, 2014, p. 23-

Podemos observar a partir do exposto acima que a estratégia 5 prioriza a formação de docentes que atuam na pré-escola, estabelecendo e enfatizando os conhecimentos curriculares para essa faixa etária. No entanto, é preciso que sejam garantidas as formações e que os

profissionais que busquem se qualificar não encontrem barreiras, para que de fato sejam garantidas às crianças pequenas a qualidade do atendimento oferecidos em instituições de educação infantil.

Portanto, podemos concluir que a BNCC para a Educação Infantil já homologada encontrará grandes desafios pela frente, dentre eles a adequação com a realidade educacional atual e, principalmente, no que diz respeito à capacitação dos profissionais.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Em nosso percurso metodológico optamos por um estudo descritivo de natureza qualitativa por buscarmos uma interpretação daquilo que observamos nos achados da pesquisa (MALHEIROS, 2011), apesar de fazermos também uso da pesquisa quantitativa para converter os dados encontrados em números. Dessa forma, as interpretações dos fenômenos e as atribuições de significados são básicas nesses processos de pesquisa. E o ambiente natural é a fonte direta para a coleta dos dados.

Para procedermos com o estudo, primeiramente elaboramos o projeto de pesquisa, o questionário e as entrevistas. Solicitamos da coordenação do curso de Pedagogia um ofício, que posteriormente seria apresentado à Secretaria Municipal de Campina Grande-PB. No referido ofício foram explicitados os objetivos e a importância da pesquisa para o setor educacional do referido município.

O segundo passo foi apresentar o termo de anuência expedido pela Secretaria de Educação às escolas participantes da pesquisa e, em seguida, apresentar às professoras o projeto de pesquisa e a importância de sua colaboração. As professoras que atuam em instituições escolares que ofertam a educação infantil aceitaram responder os questionários e autorizaram a gravação das respostas, a partir da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Inicialmente, aplicamos um questionário com quatro perguntas para traçar o perfil profissional das professoras que atuam com crianças de 4 e 5 anos (pré-escola), em escolas públicas municipais. Foi realizada, também, uma entrevista semiestruturada, composta por cinco questões. As entrevistas foram realizadas com 8 professoras no período de 23/10/2017 a 16/11/2017, em quatro instituições escolares que ofertam Pré I e Pré II, localizados em bairros centrais e periféricos do referido município.

Desse modo, analisamos as respostas contidas nos questionários, bem como as respostas concedidas nas entrevistas gravadas em um dispositivo de gravador de voz portátil e, em seguida, transcrevemos para proceder a Análise do Conteúdo (MALHEIROS, 2011).

Para resguardar as instituições e a identidade das professoras participantes da pesquisa não utilizamos os nomes das mesmas nem das instituições, optamos por códigos assim determinados: As instituições e as professoras estão identificadas com os seguintes códigos: E1, E2, E3, E4; P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8.

3.1 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DA PESQUISA

O Município de Campina Grande-PB encontra-se situado na região agreste paraibana. De acordo com os dados do censo 2016 sua população é estimada em aproximadamente 407.754 habitantes, sendo a segunda cidade mais populosa da Paraíba. O município conta atualmente com 120 escolas e 36 creches distribuídas na zona urbana e rural. De acordo com a Secretaria de Educação de Campina Grande-PB, em 2012, existiam 1.449 crianças de 0 a 3 anos matriculadas em creches e 3.877 na Pré-Escola. Em 2016, esse número aumentou para 2.158 crianças de 0 a 3 anos e 4.593 na Pré-escola.

Vale ressaltar, que observamos que o referido aumento nas vagas se deu devido ao processo de municipalização, haja vista que as instituições escolares de Educação Infantil que até então eram administradas pelo Governo Estadual, passaram a ser de responsabilidade do município, ou seja, ocorreu um significativo aumento das vagas nas instituições que já existiam e que eram de responsabilidade da esfera municipal.

As instituições de Educação Infantil ofertadas em creches na cidade de Campina Grande – PB funcionam em período integral (manhã e tarde). No entanto, a Educação Infantil em escolas funciona em período parcial (manhã ou tarde.) Todas as turmas das escolas pesquisadas possuem crianças com necessidades especiais. No entanto, 4 (100%) das escolas participantes da pesquisa não tem sala de AEE (Atendimento Educacional Especializado), mas todas possuem cuidadoras que dão suporte as docentes em sala de aula.

As crianças da Educação Infantil são atendidas pela manhã e a tarde, visto que em 3 (75%) das escolas não há salas suficientes para ofertar o Pré 1 e o Pré 2 no mesmo horário. Apenas 1 (25%) pode ofertar no mesmo horário, pois possui salas adaptadas para essa modalidade de ensino.

As escolas pesquisadas possuem uma boa estrutura física, porém não existiam salas suficientes para atender Pré 1 e Pré 2, no mesmo turno, por isso a mesma sala serviria para as duas turmas em horários opostos. Apenas 1 (25%) possui 2 salas para a pré-escola garantindo o atendimento às crianças de 4 e 5 anos (pré 1 e 2 no mesmo horário). Podemos observar que as salas, em sua grande maioria, são amplas e iluminadas, apenas em 1 (25%) do total apresentou-se muito pequena para a quantidade de crianças. Porém, todas apresentam pouca ventilação. Os trabalhos pedagógicos são expostos nas salas de aula, o que demonstra uma preocupação em propiciar um ambiente favorável para a aprendizagem das crianças pequenas. Os banheiros ficam dentro da sala e são adaptados para essa faixa etária. Apesar das escolas

serem amplas, apenas 1 (25%) possui parque infantil com casinha, balanço, escorregador, e etc.

As 4 (100%) instituições pesquisadas não possuem refeitório, o que faz com que as refeições sejam feitas em sala de aula. As escolas possuem um vasto acervo de livros Didáticos, no entanto, os livros de literatura infantil são muito poucos. Nas instituições pesquisadas existem poucos brinquedos, que segundo as professoras já foram doados ou reciclados por elas, pois não tem na escola. As escolas contam com diferentes profissionais tais como: professores, gestores, auxiliares de serviços, merendeiras, porteiros, supervisora e a coordenadora.

No tocante a formação acadêmica das professoras constatou-se que estas possuem uma boa formação acadêmica: 7 (87,5%) delas possuem Ensino Superior Completo e Pós-Graduação. Apenas 1 (12,5%) tem formação até o Magistério. Das 7 (87,5%) professoras que disseram ter Pós-Graduação, 3 (42%) delas tem especialização em Educação Infantil, 2 (28,5%) possuem especialização em Educação Fundamental, 1 (14,5%) das professoras possui especialização em Orientação e Supervisão Educacional e 1 (14,5%) tem formação em Psicopedagogia.

Observamos que a qualificação profissional dos docentes é adequada e está dentro daquilo que é exigido na LDB/1996, haja vista que apenas 1 (12,5%) das professoras participantes da pesquisa não possuem Ensino Superior, entretanto a mesma está cursando o Ensino Superior em uma instituição privada, conforme exigência do MEC e da Secretaria de Educação do Município. No que se refere ao tipo de vínculo empregatício, das 8 (100%) professoras participantes da pesquisa, 7 (87,5%) pertencem ao quadro efetivo do município e apenas 1 (12,5%) é prestadora de Serviços.

No tocante à experiência profissional na área de Educação Infantil 5 (62,5%) das professoras tem mais de 10 anos de experiência nessa modalidade de ensino, 2 (25%) delas tem 5 anos e apenas 1 (12,5%) só tem 2 anos de experiência na área. É importante destacar que essas professoras que tem pouco tempo de serviço na Educação Infantil revelaram que sua experiência maior é com o Ensino Fundamental e que a educação com as crianças pequenas é algo novo em sua vida profissional.

Através dos dados coletados é possível inferir que as docentes têm uma vasta experiência profissional na área, porém, as mesmas não conseguem separar a Educação Infantil do Ensino Fundamental, o que demonstraremos através da análise das entrevistas.

As entrevistas foram realizadas com o objetivo de analisar se os espaços físicos das instituições escolares atendem as necessidades da Educação Infantil, e se esses ambientes e as

práticas pedagógicas favorecem o desenvolvimento das crianças em seus aspectos físico, cognitivo, psicomotor, dentre outros. Neste sentido, as perguntas das entrevistas realizadas versaram sobre as seguintes questões: 1) se a organização espaço-temporal atendem as necessidades e singularidades das crianças de 4 a 5 anos de idade; 2) descrever sobre a rotina diária das crianças (atividades desde a entrada até a saída da escola; 3) quais materiais didáticos, brinquedos, livros e outros que estão disponíveis para as crianças; 4) falar sobre o processo de planejamento das práticas pedagógicas da turma da Pré-escola; 5) quais as dificuldades observadas quanto ao atendimento das crianças de 4 e 5 anos em escolas.

Ao serem perguntadas sobre a organização espaço-temporal da instituição escolar e se esses espaços atendem as necessidades e singularidades das crianças de 4 a 5 anos de idade, 3 (37,5%) das 8 (100%) professoras entrevistadas responderam que sim, que as instituições escolares atendiam e favoreciam o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil. Porém, para esse grupo de professoras o que importa é a amplitude dos espaços e não a qualidade desses.

Atende porque ela tem um espaço físico muito bom para atender as turmas de educação infantil e as demais turmas. E2/P1 – (06.11.2017)

Se aqui na escola atende? Assim é muito ampla em relação à estrutura física, ela tem vários cantos aqui eu percebo, eu vou dar uma explanação não tão profunda, porque faz pouco tempo que estou na educação infantil né! mais a princípio aqui eles têm o pátio, tem a quadra né, [...]. E1/P2 – (23.10.2017)

Eu acho que sim que atende, temos uma escola grande, turmas pequenas, salas que tem de tudo né, na medida do possível que se precise. E3/P1- (31.10.2017)

Nas falas das professoras compreendemos que há um equívoco com relação a concepção de espaço que propicie e atenda às necessidades das crianças pequenas, pois estas se restringiram a comentar apenas a estrutura física, bem como o tamanho da instituição, porém, sabemos que estes espaços devem ser espaço de oportunidades. Desta forma, os espaços físicos devem ser privilegiadamente um local facilitador das interações das crianças entre si e com os adultos, favorecendo não só o desenvolvimento integral, mas atendendo em sua total plenitude às necessidades específicas para essa faixa etária.

A definição de espaços e tempo, em função de uma concepção de infância e de atendimento que inclua as crianças e suas famílias, é primordial. Isto porque a organização do tempo e do espaço, nas instituições de educação infantil, vai denotar o projeto pedagógico ali vivido (NUNES, 2012, p. 41).

Para tanto, é necessário termos uma visão crítica sobre a organização dos espaços das instituições escolares para que esses ambientes possam propiciar uma educação infantil em que as crianças se desenvolvam, bem como construam e adquiram conhecimento em espaços acolhedores e convidativos.

É oportuno destacarmos que há uma discrepância com o que observamos e com as falas das professoras, haja vista que apenas 1 (25%) das escolas pesquisadas têm espaços adequados que privilegiem o brincar e as interações. Apesar de serem escolas amplas, estas não apresentaram condições mínimas de segurança para as crianças pequenas. No entanto, 5 (62,5%) das professoras que informaram que os espaços não atendiam às necessidades e singularidades das crianças, destacaram que as salas de aula eram favoráveis, isso fica bem claro nas falas abaixo supracitadas.

A sala de aula sim, mais o espaço fora da sala de aula deixa a desejar, faltando espaços adequados ao tamanho deles a idade deles, espaços de brincadeiras tipo: balanço eu acho que ainda falta isso [...] E4/P2- (16.11.2017).

Não o espaço da escola não é apropriado para essas crianças, a gente não tem brinquedoteca, a gente não tem uma área de lazer para eles brincarem [...] E2/P2- (06.11.2017).

Compreendemos que os espaços das instituições de Educação Infantil devem, principalmente, assegurar o direito das crianças de se desenvolverem e interagirem entre si de forma segura. No entanto, ao ser ofertada a Educação Infantil para crianças em idade pré-escolar em turnos opostos por falta de sala de aula, tira-se o direito delas de se desenvolverem através da interação com as crianças da mesma faixa etária.

As DCNEI (BRASIL, 2010) ressaltam que as instituições de Educação Infantil deverão prever condições para a organização de espaços e tempos que assegurem principalmente os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças, nos espaços internos e externos nas escolas. Assim, é imprescindível que esses espaços tanto internos quanto externos atendam às necessidades básicas das crianças permitindo vivências corporais, o desenvolvimento do brincar, das diferentes linguagens etc. E principalmente que esses espaços possibilitem que elas corram, pulem, escorreguem, subam, desçam.

Entretanto, uma rotina que privilegie e favoreça essas vivências e interações, em sua plenitude é essencial nesse processo. Ao indagarmos às professoras sobre as atividades desde a entrada até a saída das crianças pequenas nas escolas, constatamos que nas 4 (100%) instituições há um ritual: uma oração no pátio com toda comunidade escolar e no contexto da

sala de aula são poucas as propostas de atividades lúdicas. O que podemos observar no quadro abaixo:

Quadro 1: ROTINA DIÁRIA E ATIVIDADES PROPOSTAS (PRÉ I /PRÉ II)
7:00 h – acolhida no pátio com toda comunidade escolar
7:30 h – roda de conversa
8:00 h – atividades escritas ou pinturas
8:30 h – lanche
9:00 h – recreio
9:15 h - retorno a sala de aula
9:30 h – atividades de leitura e escrita
10: 20 h – explicação da atividade de casa
10: 40 h – musicalização
11: 00 h – saída das crianças

FONTE: Arquivo pessoal

Podemos perceber no quadro acima e pelos nossos registros e observações que há grande preocupação com as atividades propostas em sala de aula, são com atividades escritas e com a alfabetização dessas crianças, bem como com a inserção de conteúdos próprios do Ensino Fundamental. Podemos inferir que de certa forma as crianças da Educação Infantil estão sendo subordinadas ao Ensino Fundamental e a escolarização precoce.

Neste sentido, no que se refere ao trabalho cotidiano com as crianças da Educação Infantil, o cuidar/educar deve ser uma prática constante, tendo em vista sempre a inclusão das crianças e o seu desenvolvimento e aprendizagem.

As instituições de Educação Infantil precisam organizar um cotidiano de situações, estimulantes, que desafiem o que cada criança e seu grupo de crianças já sabem sem ameaçar sua autoestima nem promover competitividade, ampliando as possibilidades infantis de cuidar e ser cuidada, de se expressar, comunicar e criar, de organizar pensamentos e ideias, de conviver, brincar e trabalhar em grupo. (BRASIL, 2009, s/n.)

Ao serem indagadas sobre quais os materiais didáticos, brinquedos, livros e outros que estão disponíveis para as crianças, a grande maioria das professoras respondeu que as escolas fornecem matérias didáticos básicos, mas se precisarem de um determinado material que a escola não dispõe, o custeio é feito pelas mesmas.

Na escola os recursos são poucos, é a gente que faz com que introduza alguns materiais, traz livros de casa, constrói materiais didáticos, fantoches [...]. E2/P2- (06.11.2017)

Material didático que eu tenho são os livros de leitura que eu pego e leio pra eles, deixo eles observarem, pego revistinhas que eu trago de casa [...]. E4/P2- (16.11.2017)

Brinquedo mesmo eles não têm não, nós professores é que se reúne vamos dizer assim, trás as sucatas de casa, quem tem filho, trás dos filhos ou compra alguma coisa. E1/P1- (23.10.2017).

Nas falas supracitadas constatamos que as instituições de Ensino Fundamental não estão preparadas para inserir a Educação Infantil no contexto escolar, haja vista que as escolas dispõem de poucos materiais didáticos e principalmente não propiciam o brincar e as interações como eixos norteadores de sua proposta pedagógica para a educação das crianças pequenas, ou seja, brinquedoteca e espaços que garantam e favoreçam o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças pequenas de forma prazerosa e lúdica. Apenas 1 (25%) das escolas possui parque infantil e como bem ressalta Brandão (2009, p.244), “as propostas educativas estariam deixando de considerar o universo natural e cultural da criança, privilegiando o desenvolvimento cognitivo”.

Ademais, o que observamos é a ênfase dada à leitura e a escrita propriamente dita e a não valorização das múltiplas linguagens da criança, pois, sabemos que nada é mais favorável do que o brincar e as brincadeiras para a emancipação do pensar, do agir, de fantasiar e imaginar para que as crianças se apropriem da realidade e se desenvolvam.

Segundo, Nunes (2012, p. 42) “o ato de brincar e as brincadeiras representam para muitos autores a possibilidade das crianças se desenvolverem, e por meio delas, a criança aprende a se conhecer e a atuar no mundo que a rodeia”. Neste sentido, as instituições que ofertam a Educação Infantil devem sempre levar em conta como essas crianças brincam e, principalmente, quais as suas preferências, haja vista ser de fundamental importância o reconhecimento dessas diferenças e especificidades das crianças para que elas se desenvolvam plenamente.

No tocante ao acervo literário existente nas instituições, observamos que apenas 2 (50%) das escolas possuíam biblioteca com um acervo literário pequeno composto basicamente de livros paradidáticos. Os livros de literatura infantil existentes nas instituições pesquisadas são escassos. Segundo Nunes (2012), a literatura, tal como as artes de um modo geral, não pode ser uma estratégia para o ensino de conteúdo. Embora concorde que:

as presenças da literatura infantil nas propostas pedagógicas das creches e pré-escolas representam um espaço de fruição, de criação e participação. É de fundamental importância espaços para a narração de histórias e que possibilitem diversas possibilidades de expressão e trocas de experiências entre as crianças (NUNES, 2012, p. 43).

Observamos em 100 por cento das instituições, a presença de jogos educativos que estimulam a leitura e a escrita pela decodificação das sílabas, o que nos evidenciou de forma implícita a alfabetização precoce dessas crianças da Educação Infantil.

A ir tem muitos jogos, como jogos de memória. Mais o que eu quero dizer é que esses jogos de dominó são específicos para a leitura e a escrita da criança, que no caso estão no Pré II, são formação silábicas, tem letras a ir depois tem outros jogos que tem a formação das silabas que vamos formar as palavras. E4/P2- (16.11.2017)

A preocupação maior da professora deveria ser com o processo e não com a alfabetização dessas crianças, ou seja, há de certa forma, uma antecipação de habilidades que são próprias do Fundamental. Ademais, podemos inferir que não estão sendo asseguradas às crianças em idade pré-escolar práticas que garantam a continuidade do processo de aprendizagem e desenvolvimento. Portanto, o que constatamos foi a antecipação de conteúdos que são próprios do Ensino Fundamental.

Diante desses questionamentos, perguntamos às professoras como são feitos os planejamentos para a turma da Pré-Escola, haja vista que a primeira infância é à base de tudo e a escola tem um papel importante nesse processo educativo. É importante destacar, que o ato de planejar vai muito além de estabelecimentos de metas e caminhos, é preciso considerar todos os aspectos envolvidos.

Em todas as instituições pesquisadas às professoras relataram que não existe planejamento específico para a Educação Infantil e que se realizam mensalmente reuniões com as demais turmas do Fundamental.

[...] eu planejo de acordo com o eixo que a Secretaria de Educação fornece pra gente, faço a interdisciplinaridade com linguagens, matemática, ciências naturais [...]. E2/P1- (06.11.2017)

O planejamento é feito na própria escola junto com a supervisora, é bimestral de 2 em 2 meses a gente se reúne e faz aquele planejamento do que a gente vai trabalhar daquele tema, a gente trabalha com tema e projetos. É tudo junto com o Fundamental. E2/P1-(06.11.2017)

Nós temos um eixo que é dado trimestralmente e também os projetos que são colocados, a ir fazemos tanto de acordo com os eixos e com as exigências. Cada um faz o seu, e o que passa no planejamento é pra todas as turmas, não tem um planejamento específico para a Educação Infantil. E3/P1- (31.10.2017)

A Secretaria de Educação do Município elabora eixos temáticos a serem trabalhados em toda rede educacional. O planejamento é feito com base nesses temas e todas as professoras fazem seus planos e projetos com base na temática do município. No tocante à

Educação Infantil, a Secretaria de Educação fornece sugestões de sequências didáticas a serem trabalhadas nessa modalidade de ensino, o que se evidencia nas falas supracitadas acima.

De acordo com as professoras, todos os planejamentos e os projetos a serem criados pelas instituições deveriam tomar como base os eixos elaborados pela rede municipal. Percebemos que as professoras não têm autonomia para criar seus próprios projetos curriculares, porém podem desenvolver as metodologias que acharem adequadas para se trabalhar os eixos temáticos, desde que garantam o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças na Educação Infantil. As autoras Salles e Faria (2012, p. 40) ressaltam que:

O planejamento é o instrumento fundamental na previsão e na organização do trabalho cotidiano do(a) professor(a) com as crianças no que se refere aos objetivos, aos aspectos do currículo a serem contemplados, aos tempos, aos espaços e materiais, às crianças e às metodologias para o desenvolvimento das ações de cuidar e educar.

É imprescindível que as instituições de Ensino Fundamental se organizem com a equipe pedagógica para elaborarem um planejamento para a Educação Infantil que sejam no mínimo flexíveis e atendam aos imprevistos que podem surgir no cotidiano da sala de aula.

Por fim, ao serem perguntadas quais as dificuldades observadas quanto ao atendimento das crianças de 4 a 5 anos nas escolas, das 8 (100%) entrevistadas, 6 (75%) responderam terem dificuldades quanto ao atendimento da Educação Infantil em instituições de Ensino Fundamental, tanto, no que se refere aos espaços internos da instituição como em relação ao apoio pedagógico e da própria família nesse processo de inserção das crianças pequenas na escola regular. Somente duas professoras alegaram não ver dificuldade na instituição, apenas acham que a falta de incentivo dos familiares eram o principal problema.

As dificuldades são muitas, porque primeiro lugar, a gente pensa no espaço físico né! O espaço físico de uma escola é realmente preparado para uma escola que quer alfabetizar uma criança, e eu vejo que quando se coloca a Educação Infantil dentro de uma escola, realmente já é uma preparação para uma alfabetização, a gente vê muito isso. E1/ p1- (23/10/2017).

As dificuldades são muitas, a nossa escola é muito pobre de espaços, de matérias de recursos, de móveis, as carteiras não são confortáveis, não são apropriadas, agora que nos ganhamos o banheiro bem adaptado, tudo bem [...] então, eu acho que assim o aspecto físico não são apropriado nem pra eles, nem para o Ensino Fundamental. E2/ P2- (06/11/2017).

Podemos observar nas falas acima, uma certa angústia das professoras com relação aos espaços das escolas, haja vista que estes não favorecem o desenvolvimento da criança em sua plenitude. Tendo que se adaptar ou entrar no mesmo compasso do Ensino Fundamental, no que tange a escolarização, as docentes mencionaram que até a própria família das crianças cobram da escola a alfabetização dessas crianças. Porém, nós sabemos que é preciso que valorizem mais o trabalho com a Educação Infantil para que a criança tenha oportunidade de aprender e se expressar através das múltiplas linguagens para além da escrita.

Observamos que há uma certa contradição nas falas das professoras que responderam aos questionamentos, ao não verem dificuldades no atendimento da Educação Infantil nas escolas, pois, registramos que em 3 (75%) das Instituições escolares não há espaços que favoreçam o brincar, nem tão pouco brinquedoteca ou biblioteca. Dessa forma, as crianças estão submetidas a conteúdos que visam apenas a codificação das palavras.

4. CONCLUSÃO

A presente pesquisa nos faz refletir sobre como a Educação Infantil está sendo inserida nas instituições escolares de Ensino Fundamental e como esses ambientes estão sendo organizados para garantir a qualidade desse atendimento.

A análise dos dados empreendida evidencia que as professoras, participantes da pesquisa no município de Campina Grande-PB possuem uma boa qualificação profissional, uma vez que apenas 1 (12,5%) das entrevistadas não possui ensino superior. No entanto, constatamos que na execução da proposta pedagógica das instituições as professoras têm pouca autonomia para a elaboração de seus planejamentos, haja vista que os projetos implementados nas instituições escolares são elaborados a partir dos eixos temáticos propostos pelos assessores da Secretaria de Educação, o que caracteriza o planejamento pedagógico como centralizado.

Ademais, as professoras, em sua grande maioria, responderam que se sentem, de certa forma, excluídas, pois nas instituições não se prioriza um planejamento individualizado para as crianças de 4 e 5 anos, sendo o Ensino Fundamental a grande preocupação da equipe pedagógica.

As instituições pesquisadas ainda deixam a desejar, no que se refere, à qualidade dos espaços e as adaptações desses para crianças de 4 e 5 anos, pois apesar de serem escolas amplas, a estrutura não assegura o pleno atendimento das necessidades e singularidades das crianças desta faixa etária, as quais se comunicam e expressam, através de múltiplas linguagens.

Por fim, há grande preocupação das professoras em alfabetizar precocemente às crianças, o que nos permite inferir que o currículo das pré-escolas que fizeram parte deste estudo, tem um caráter preparatório estando subordinado a etapa posterior. É como se a educação infantil, sobretudo a pré-escola, não tivesse uma função em si mesma, mas fosse apenas um período de passagem.

Compreendemos que estas atitudes e práticas tem relação direta com a política implementada pelo MEC, através de documentos como a BNCC e dos programas nacionais específicos para a alfabetização na idade certa, desconsiderando a função social da educação infantil, que é o cuidar/educar e cujas práticas pedagógicas devem ter como eixo as interações, e as brincadeiras e a garantia da aprendizagem e desenvolvimento a partir das

múltiplas linguagens, incluindo-se aí a escrita como processo que precisa ser experienciado dentro de contextos significativos e lúdicos na educação infantil.

Em linhas gerais, compreendemos que os sistemas municipais podem estar fechando turmas da pré-escola, nas instituições/centros de educação infantil e realocando as crianças nas escolas para ampliar as matrículas da etapa creche nas instituições específicas de Educação Infantil. Porém, a inserção das crianças da pré-escola em escolas exige uma reorganização da estrutura física, material e pedagógica das mesmas, caso contrário fica parecendo que as escolas são depósitos de crianças da pré-escola tendo que se adaptar à realidade, quando deveria ser ao contrário. É preciso garantir o direito das crianças a uma educação que garanta suas singularidades e necessidades.

Em face do exposto, concluímos que as instituições escolares estão garantindo o acesso à educação, porém, os espaços de aprendizagem ainda não oferecem condições físicas e estruturais nem pedagógicas para a permanência das crianças de 4 e 5 anos de idade, uma vez que não estão privilegiando as interações e o brincar em sua proposta pedagógica.

Assim, para garantir que essas crianças se desenvolvam em sua plenitude seria necessário um olhar mais crítico e cuidadoso sobre o currículo, tomando como referência a legislação e normativas pertinentes à educação infantil, a exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais (2010), que visam o desenvolvimento integral das crianças a partir de um currículo que garanta a centralidade das necessidades e singularidades das crianças de 0 a 5 anos de idade, calçado nas interações e brincadeiras, nos princípios políticos, estéticos e éticos e, por fim, tendo como função social primordial a indissociabilidade do cuidar/educar.

REFERÊNCIAS

BARROS, M. D. Educação Infantil: o que diz a legislação. In. HERMIDA, J. F. (org). **Educação Infantil Políticas e Fundamentos**. 2.ed. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009. p. 61-79.

BRANDÃO, S. M. B. A. O Corpo e as Múltiplas Linguagens – uma reflexão sobre a prática pedagógica na educação infantil. In. HERMIDA, J. F. (org). **Educação Infantil Políticas e Fundamentos**. 2.ed. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009. pp.243-250.

BRASIL. Ministério da Educação e do Deporto. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Terceira Versão. MEC/ CONSED/UMDIME, 2017.

_____. **Ministério da Transparência e Controladoria – Geral da União**. Brasília; MEC, 2016.

_____. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Diário Oficial da União, Brasília, 2014.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº5/2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil. Brasília: Conselho Nacional de Educação, câmara de Educação Básica – CEB. Dez. 2009.

_____. Ministério da Educação e do Deporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 1998. (v3)

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 de junho de 1990.

HERMIDA, J. F. A Linguagem do Movimento no Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil (RCNEI) de 1998. In. _____. (org). **Educação Infantil Políticas e Fundamentos**. 2.ed. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009. pp. 103-127.

KRAMER, S. **A Política da Pré-Escola no Brasil: a arte do disfarce**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MACÊDO, L. C. **Práticas de Cuidado e Educação da Criança de 0 a 2 anos na Creche: novos olhares**. João Pessoa, 2005. Dissertação, 179 f. Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE). Universidade Federal da Paraíba – UFPB, 2005.

_____. L. C. Educação Infantil: das práticas pedagógicas às políticas públicas. In. BARBOSA, R. C.; AFONSO, M. A. V. (orgs). **Educação Infantil: das práticas pedagógicas às políticas públicas**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011. pp.13-29.

MALAGUZZI, L. História, Ideias e Filosofia Básica. In: Edwards, Carolyn; GANDINI, L.; FORMAM, G. **As Cem Linguagens da Criança: a abordagem do Reggio Emilio na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 1999.

MALHEIROS, B. T. **Metodologia da Pesquisa em Educação**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: oposição ou complementaridade? **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/set, 1993.

NUNES, M. F. R. Educação Infantil: instituições, funções e propostas. In. CORSINO, P. (org) **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. São Paulo: Autores Associados, 2012. (Coleção Educação Contemporânea)

NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. A Institucionalização da Infância: antigas questões e desafios. In. CORSINO, P. **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. São Paulo: Autores Associados, 2012. (Coleção Educação Contemporânea)

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ROSEMBERG, F. Educação Infantil pós-Fundeb: avanços e tensões. In. SOUZA, G. (Org). **Educar na Infância: Perspectivas históricas sociais**. São Paulo: Contexto, 2010.

SALLES, F.; FARIA, V. **Currículo na Educação Infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica**. 2ed. São Paulo: Ática, 2011.

On-Line

BRASIL. **Lei nº 13005 de 25 de junho de 2014**. Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em 20 abr. 2017

_____. Ministério da Educação e do Deporto. Secretaria de Educação e do Deporto. **Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em <
<http://www.fnde.gov.br/programas/proinfancia/sobre-o-plano-ou-programa/sobre-poinfancia>., >. Acesso em 04 de outubro de 2018.

_____. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm >. Acesso em: 16 abr. 2017.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 24 de abril de 2016.

PAGANOTTI, I.; RATIER, R. PNE 2011-2020: uma nova chance para velhas necessidades. **Nova Escola**, ed. 240, mar. 2011. Disponível em
<<https://novaescola.org.br/conteudo/2971/pne-2011-2020-uma-nova-chance-para-velhas-necessidades>>. Acesso em 09 abr. 2018.

APÊNDICE A**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO-CURSO: PEDAGOGIA
ALUNA: Flávia Alves de Sousa
PESQUISA****Questões para a Entrevista Semiestruturada**

Data da entrevista: _____

Tempo: _____

Dispositivo Utilizado: _____

Escola: (código) _____

Nome (fictício ou código) da professora _____

1. A organização espaço-temporal atente as necessidades e singularidades das crianças de 4 e 5 anos de idade?
2. Descreva e fale sobre a rotina diária das crianças (atividades desde a entrada até a saída da escola)
3. Quais são os materiais didáticos, brinquedos, livros e outras que estão disponíveis para as crianças?
4. Descreva o processo de planejamento das práticas pedagógicas para a turma da pré-escola?
5. Quais são as dificuldades observadas quanto ao atendimento das crianças de 4 e 5 anos de escolas?

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DA PESQUISA

Instituição: Universidade Estadual da Paraíba – UEPB

Nome do voluntário: _____

- 1- Qual o seu Vínculo Empregatício?
- 2- Você possui graduação?
- 3- Você possui pós-graduação? Quais?
- 4- Há quanto tempo você atua na Educação Infantil?