



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

ANDRÉIA SOUZA LIMA

**DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
Uma Reflexão sobre o Projeto Aponte**

**JOÃO PESSOA
2019**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

ANDRÉIA SOUZA LIMA

DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL:

Uma Reflexão sobre o Projeto Aponte

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sandra A. da Silva Santiago

**JOÃO PESSOA
2019**

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

L732d Lima, Andréia Souza.

Desafios e possibilidades na educação infantil : uma
reflexão sobre o Projeto Aponte / Andréia Souza Lima. -
João Pessoa, 2019.

67 f. : il.

Orientação: Sandra Alves da Silva Santiago.
Monografia (Graduação) - UFPB/CE.

1. Educação Infantil. 2. Inclusão. 3. Projeto Aponte.
I. Santiago, Sandra Alves da Silva. II. Título.

UFPB/BC

ANDRÉIA SOUZA LIMA

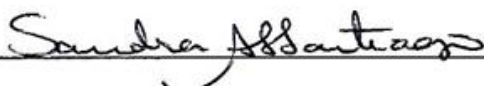
DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL:

Uma Reflexão sobre o Projeto Aponte

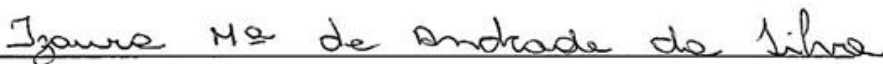
Monografia, apresentada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Aprovada em: 14 / 05 / 2019

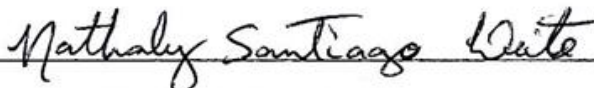
BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Sandra Santiago (Orientadora)
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)



Prof.^a Dr.^a Izaura Maria de Andrade da Silva
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)



Prof.^a Ms. Nathaly Santiago Leite
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Dedico este trabalho ao meu amado companheiro de todas as horas, Juscelino. Como também a todos(as) que fazem parte do Projeto Aponte – crianças e adolescentes, educadores(as), voluntários(as), etc. –, especialmente, a professora Sandra Santiago, também coordenadora desse “Projeto de Amor”, como por ela é denominado.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me permitir transpor inúmeras barreiras ao longo da vida e conquistar mais uma formação acadêmica em nível de licenciatura. Também sou imensamente grata a Ele pelas várias pessoas maravilhosas com as quais tive o prazer de conviver e aprender ao longo da minha formação pessoal e acadêmica, das quais citarei algumas.

À minha mãe Maria de Lourdes, lavradora e analfabeta, que, dentre tantas outras coisas, me ensinou a arte de “puxar a enxada” e, acima de tudo, a nunca desistir de estudar.

Ao meu esposo amado, por contribuir para meu ingresso no contexto universitário, antes para mim desconhecido, através de inscrição no vestibular e, posteriormente, pelo apoio e incentivo. Sempre acreditando no meu potencial, mesmo quando eu não mais fazia.

À Maria Aparecida (Cidinha), professora que me proporcionou o ingresso no mundo das letras e do conhecimento formal. Com a qual ousei dar meus primeiros passos no universo encantado da leitura.

À educadora Sandra Santiago, a quem eu agradeço: por seu “olhar sensível” em relação às minhas potencialidades e dificuldades; pelo incentivo, cuidado e carinho; pelas inúmeras aprendizagens significativas e pela orientação/mediação marcada pelo “apoio e a estimulação necessária”. Enfim, pessoa sem a qual não seria possível concluir este trabalho e, conseqüentemente, o curso de Pedagogia.

À minha gestora Rosilene e à minha adorável companheira de trabalho Rita, pela compreensão, apoio, incentivo e orações.

Às minhas amigas Adélia Luciana, Maria José, Alcilene, Lígia, Lúcia e Fabiana. Além do meu amigo Anderson. Por cada um(a), ao seu modo, contribuir e me incentivar a fim de que enfrentasse os desafios que estavam me impedindo de concluir este curso.

Às minhas irmãs Ariana e Antônia, ao meu sobrinho Victor Anthony, às minhas sobrinhas Joice Kelly e Danielle Yasmin, pelo carinho e incentivo.

À minha enteada Islaine e ao meu colega de trabalho Thales, pelas: averiguações de pressão; partilhas relacionadas à elaboração de seus trabalhos: Projeto de Pesquisa e Artigo Científico

(Conclusão de Curso), respectivamente, e do meu TCC. Entre agonias, chilikues, “culinariaterapia”, insônia..., mais uma vitória em nossas vidas.

À Patrícia Helena, pelo carinho, amizade, companheirismo, mas, principalmente, por ser exemplo de luta frente à exclusão sofrida, ser guerreira e lutar, em inúmeros momentos, não apenas por sua inclusão, mas pela efetivação de uma educação de qualidade que incluía a todos, sem discriminação de qualquer tipo, seja no ensino superior, seja na educação básica.

À Universidade Federal da Paraíba, principalmente, por todas as aprendizagens significativas proporcionadas, as quais foram mediadas por excelentes profissionais como, Adriana Diniz, Walkíria Pinto, Maria Erenilza, Isolda Ayres, Alexandre Magno, Aparecida de Lourdes, Daniele dos Santos, Maria Margareth, dentre outros(as).

(...) nenhuma criança ou jovem, independentemente de suas limitações, dificuldades, distúrbios, etc. está impossibilitada de aprender. Para tanto, faz-se necessário que, primeiramente, esses indivíduos sejam conhecidos e reconhecidos pelos educadores como seres em constante processo de “vir a ser”. Então, para além do que demonstram ser hoje, podem vir a ser o que sonham e podem sonhar coisas novas, se receberem o apoio e a estimulação necessária. (PROJETO APONTE, s/d)

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Organização das crianças nas instituições de educação infantil da rede municipal de João Pessoa – 2018	32
Quadro 2. Organização das crianças no Projeto Aponte.....	33
Quadro 3. Perfil dos(as) educadores(as) do Projeto Aponte	46
Quadro 4. Ambientes físicos necessários na escola de educação infantil.....	48
Quadro 5. Profissionais necessários na escola de educação infantil além dos professores	51
Quadro 6. Respostas dos(as) participantes quanto às principais dificuldades/desafios da Educação Infantil.....	53

RESUMO

Este estudo aborda desafios e possibilidades na oferta da Educação Infantil. Nesse sentido, este trabalho trata-se de uma pesquisa que se insere na abordagem qualitativa, com o objetivo de analisar a proposta de Educação Infantil do Projeto Aponte e se a mesma estabelece correlação com a Política Nacional para essa etapa de ensino. Para tanto, utilizamos como instrumentos de coleta de dados da pesquisa a observação participante, o diário de bordo, escrito pela pesquisadora, e questionários, aplicados junto aos(as) educadores(as) que atuam na instituição pesquisada. O recorte temporal da pesquisa situou-se no período de novembro de 2018 a abril de 2019. A partir dos resultados obtidos, evidenciamos que a proposta de Educação Infantil desenvolvida no Projeto Aponte estava em conformidade com o que estabelecia a Política Nacional para essa etapa de ensino em vários aspectos, a exemplo da concepção de Educação Infantil, que visava a inclusão e o desenvolvimento integral de todas as crianças, respeitando suas diferenças e necessidades, através de aprendizagens diversificadas e significativas; boa estrutura física; materiais diversos e adequados ao tamanho das crianças; promoção de interações; equipe multiprofissional; tudo isso visando interferir significativamente no modo como as crianças aprendem. Contudo, evidenciamos que existia carência em relação ao número de profissionais por turno de funcionamento, pois, em geral, a instituição contava com a atuação de três a cinco voluntários(as), desempenhando funções, dentre outras, relacionadas às atividades pedagógicas, à higienização e à alimentação.

Palavras-chave: Educação Infantil. Inclusão. Projeto Aponte.

ABSTRACT

This study deals with the challenges and possibilities offered by Early Childhood Education. In this case, this work is a research that is inserted in the qualitative approach with the purpose of analyzing the proposal of early childhood education of the Project Aponte and if it establishes correlation with the National Policy for this stage of education. To do so, we used the observation data, the logbook, written by the researcher, and questionnaires as instrument for collecting data, applied to the educators who work at the research institution. The research's temporal cut-off was in the period of November and December 2018. From the results obtained is emphasized that the proposal of Early Childhood Education developed in the Aponte Project is in conformity with what the National Policy establishes in various aspects, such as: the inclusion and integral development of all children, respecting their differences and needs, through diversified and meaningful learning; good physical structure; materials suited to the size of children; promotion of interactions; multiprofessional team; all aimed at significantly interfering with the way children learn. However, was emphasized that there was a deficiency in the number of professionals in the shift operation, because, in general, the institution had three volunteers playing different functions, among others, related to pedagogic activities, to cleanliness and food.

Keywords: Early Childhood Education. Inclusion. Project Aponte.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 COMPREENDENDO A EDUCAÇÃO INFANTIL	14
2.1 Alguns Aspectos Legais Nacionais e Internacionais	14
2.2 Desafios na Educação Infantil no Brasil	19
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	24
3.1 Tipo de pesquisa	24
3.2 Local da pesquisa	24
3.3 Sujeitos da pesquisa	26
3.4 Instrumentos da pesquisa	26
3.5 Análise dos dados	28
3.5.1 Análise do Diário de Bordo	28
3.5.2 Análise dos Questionários	45
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	55
REFERÊNCIAS.....	58
ANEXOS	
APÊNDICES	

1 INTRODUÇÃO

A oferta de Educação Infantil no Brasil, ainda hoje, é permeada por desafios e possibilidades. Além disso, é marcada por uma diversidade de propostas pedagógicas, sobretudo, no tocante ao modo como se desenvolvem as práticas pedagógicas, à concepção, aos objetivos e ao funcionamento.

Nesse sentido, este trabalho trata-se de uma pesquisa que se insere na abordagem qualitativa, com o objetivo de analisar a proposta de Educação Infantil do Projeto Aponte e se a mesma estabelece correlação com a Política Nacional para essa etapa de ensino. Cujo Projeto está localizado no bairro das Indústrias, na cidade de João Pessoa, Paraíba.

A fim de atingirmos o objetivo desta pesquisa, utilizamos como instrumentos de coleta de dados a observação participante, o diário de bordo, escrito pela pesquisadora, e questionários, aplicados junto aos(às) educadores(as) que atuavam na instituição pesquisada. O recorte temporal da pesquisa situou-se no período de novembro de 2018 a abril de 2019.

O interesse em desenvolver pesquisa centrada na proposta de Educação Infantil desenvolvida no Projeto Aponte emergiu desde a graduação em Pedagogia, a partir dos estudos, dos conhecimentos adquiridos e das experiências significativas vivenciadas durante o curso, mas, sobretudo, durante o cumprimento das disciplinas voltadas para a área de aprofundamento em Educação Especial, ministradas pela Prof.^a Dr.^a Sandra Santiago, bem como nosso desejo de conhecer e participar do projeto coordenado pela professora já mencionada.

Durante os estudos e as experiências vividas, Sandra Santiago nos fez perceber que – para além de uma Educação Especial voltada a atender pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, preferencialmente em escolas regulares – faz-se necessário e urgente a promoção de uma educação numa perspectiva inclusiva.

A educação numa perspectiva inclusiva é uma forma de garantir que todos os/as estudantes, com deficiência ou não, tenham o direito de participar de uma aprendizagem que seja de fato significativa e em conjunto, sem nenhum tipo de discriminação/exclusão, sempre havendo respeito às diferenças e às necessidades de todos. Para isso, é necessário ter profissionais aptos a contribuir com esse processo educativo, especialmente, pedagogos/as que se interessam em aprofundar seus conhecimentos numa área que possibilite uma formação que tenha como base a inclusão: a Educação Especial. (VIEIRA, 2017, p. 8)

Quanto à estrutura, organizamos nosso trabalho da seguinte forma: após este capítulo introdutório, no segundo capítulo, buscaremos compreender a Educação Infantil, a partir de: alguns aspectos legais, nacionais e internacionais, que regulamentam e/ou orientam com vista

à promoção dessa primeira etapa de ensino; concepções de Educação Infantil, bem como sua finalidade e seus objetivos; inclusão na Educação Infantil; avanços e desafios da Educação Infantil no Brasil, dentre outros.

No terceiro capítulo, abordaremos os procedimentos metodológicos, apontando o tipo de pesquisa, o local, os sujeitos, os instrumentos, além da análise dos dados.

Por fim, no quarto capítulo, apresentaremos as considerações finais, em que traremos reflexões sobre os desafios e as possibilidades na Educação Infantil, correlacionando à proposta desenvolvida no Projeto Aponte com o que propõe a Política Nacional para essa etapa de ensino.

Desse modo, buscamos contribuir com pesquisadores(as) e professores(as), em especial, pedagogos(as) que visem colaborar para a efetivação de uma educação que de fato inclua todas as crianças, enquanto sujeitos de direito e capazes de aprender, proporcionando aprendizagens significativas, respeitando suas diferenças e atendendo, de modo satisfatório e sem discriminação, a todas às suas necessidades.

2 COMPREENDENDO A EDUCAÇÃO INFANTIL

2.1 Alguns Aspectos Legais Nacionais e Internacionais

A Constituição Federal da República Federativa do Brasil (CF), de 1988, em seu Art. 205, determina que a educação é um direito de todos, cuja promoção e incentivo é dever do Estado e da família, com a colaboração da sociedade. E tem como finalidade “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Assim sendo, a educação abrange diferentes processos formativos que se desenvolvem em distintas instâncias sociais, como aponta o Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 1996. Contudo, neste trabalho, abordaremos aquela desenvolvida nas instituições de ensino, com ênfase na educação infantil, uma das etapas de ensino que compõem a educação básica.

Segundo a CF (Art. 208, Inciso, IV) e a LDB (Art. 11, Inciso V), a educação infantil é destinada a crianças de até 5 (cinco) anos de idade. Sendo incumbência dos municípios sua oferta em creches e pré-escolas. As creches são destinadas às crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos e as pré-escolas, às aquelas entre 4 (quatro) e 5 (cinco) anos. Vale ressaltarmos que sua oferta é gratuita, contudo, seu acesso torna-se obrigatório para toda criança a partir do dia que completar 4 (quatro) anos de idade (BRASIL, 1996).

Sobre a obrigatoriedade do acesso à educação infantil, a LDB, no Art. 4º, item X, afirma que esse direito será assegurado mediante a garantia de “vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança (...)”. (BRASIL, 1996, Art. 4º)

De acordo com o relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (ABUCHAIM, 2018, p. 10)¹, “a educação infantil é mais do que apenas um cuidado inicial preparatório à transição da criança para a escolaridade formal”, como se pensava no passado e ainda pensam alguns leigos. Na atualidade, o entendimento sobre a Educação Infantil “reforça a importância do desenvolvimento global da criança (desenvolvimento cognitivo, físico, social e emocional) para construir uma base sólida e ampla, que prepare as crianças pequenas para a aprendizagem ao longo da vida” (*Ibdem*).

¹ Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261453>>. Acesso em: 16 mar. 2019.

É com essa compreensão que a UNESCO vem propondo a “Agenda da Educação 2030”, da qual são signatários vários Estados-membros da UNESCO, dentre eles o Brasil, cuja Meta 4.2 visa garantir até 2030 “(...) que todas as meninas e meninos tenham acesso ao desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-primária, de modo que estejam preparados para a educação primária²”. (UNESCO, 2016, p. 14)³.

Em acordo com tais ideias e compromissos com a Educação Infantil, identificamos, no Brasil, alguns passos importantes, dentre os quais destacamos: a Emenda Constitucional Nº 59/2009, que prevê a obrigatoriedade do ensino a partir dos 4 anos de idade. Consideramos que tornar obrigatória a educação das crianças nessa faixa etária é um avanço no panorama nacional.

Outro destaque que podemos fazer diz respeito ao Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, que prevê, em sua Meta 1, a universalização, até 2016, da Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade, e que se amplie a oferta de Educação Infantil em creches de modo a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 (anos) anos até o final da vigência do PNE (BRASIL, 2014). O PNE, aprovado pelo Congresso Nacional através da Lei nº 13.005/2014, foi transformado numa exigência constitucional – devendo ser construído a cada dez anos, de forma a torná-lo base para os planos estaduais, distrital e municipais – por meio da Emenda Constitucional Nº 59/2009.

Apesar de considerarmos esses documentos como importantes avanços, evidenciamos que há ainda muito por fazer no âmbito da Educação Infantil brasileira. Os próprios documentos nacionais revelam preocupações com a infraestrutura, bem como com a formação de professores para atuar nesse nível de ensino, pois permanece um mito de que não se aprende e não se ensina às crianças pequenas que precisa ser superado.

Na prática, a realidade da Educação Infantil ainda é muito confusa, especialmente no tocante à identidade. Mas, tal compreensão já deveria ser consensual, tendo em vista tais elementos já serem apontados na LDB, ao defini-la como “(...) primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 5 anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, p. 11).

Atualizada em 2013, pela Lei nº 12.796, a LDB passou a colocar a Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), explicitando regras importantes, especialmente

² Compreendemos a “educação pré-primária” e a “educação primária”, citadas no documento, correspondendo à pré-escola (segundo nível da educação infantil) e ao ensino fundamental, respectivamente.

³ Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_por>. Acesso em: 16 mar. 2019.

no tocante à carga horária, à frequência e à avaliação nesse nível de ensino. Tais aspectos, de modo geral, asseguram maior qualidade aos processos educacionais vivenciados na Educação Infantil (BRASIL, 2016)

Já nos aspectos pedagógicos, as principais orientações para a Educação Infantil estão contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 1999, revisto pela Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Tal documento, de “caráter mandatório em relação às práticas realizadas em todos os estabelecimentos públicos e privados de educação infantil”, dá destaque à indissociabilidade entre o cuidar e o educar que deve ser assumida na Educação Infantil. (ABUCHAIM, 2018, p. 17)

E, ainda, destacamos na política brasileira que é obrigatória a matrícula na Educação Infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula, bem como das crianças que completam 6 anos após o dia 31 de março (BRASIL, 2014, p. 12).

Segundo Abuchaim (2018, p. 18), o PNE “é uma forma de estimular a colaboração entre os entes federados, que podem atuar de forma articulada em prol das metas do Plano”. Algumas das metas voltadas à Educação Infantil são:

(...) universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. (BRASIL, 2014, META 1)

Sobre a Educação infantil em tempo integral, o PNE prevê na Meta 6: “(...) oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica.” (BRASIL, 2014, s/p)

E no tocante ao atendimento de crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na educação infantil, o PNE coloca como Meta 4:

(...) universalizar, para a população de 4 (quatro) (...), o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014, s/p)

E destaca, ainda, na Meta 15, preocupação com a qualidade da formação dos professores, como requisito para melhorar a educação básica em todas as etapas e modalidades: “garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito

Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação” (ABUCHAIM, 2018, p. 14).

Embora a Meta 15 afirme que essa política nacional de formação docente seja tratada nos incisos I, II e III, do Art. 61⁴ da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e vise assegurar que todos os professores e todas as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam, há alguns equívocos.

Primeiramente, a LDB trata da política da formação docente não no art. 61, como afirma a Meta 15, mas no art. 62. Em segundo lugar, a LDB não prevê a formação específica em nível superior, na área em que atuam, para todos(as) os(as) professores(as) da educação básica. A Lei admite, inclusive, como formação mínima para atuar na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio.

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (LDB, art. 62)

Ainda em relação à formação docente, na meta 16, o PNE espera formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até seu último ano de vigência, garantindo formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014).

De acordo com Abuchaim (2018, p. 16), “as metas que envolvem a educação infantil necessitam da ação das gestões municipais, mas não se restringem a elas”, pois os municípios podem e devem contar com “intervenções dos governos estaduais e do governo federal”, especialmente no que concerne às orientações técnicas, apoio nos processos de gestão e financiamento, além de formação para os profissionais.

Outra lei que merece destaque no âmbito da Educação Infantil é a Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016, que “dispõe sobre o Marco Legal da Primeira Infância, ressaltando as políticas públicas para a primeira infância em atenção à especificidade e à relevância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento do ser humano” (ABUCHAIM, 2018, pp. 20-21).

Ainda segundo Abuchaim (2018, p. 21), as áreas destacadas pela Lei 13.257 para a formulação e a implementação de políticas públicas para a primeira infância, no art. 14, são: saúde, alimentação e nutrição, educação infantil, convivência familiar e comunitária,

⁴ O Art. 61 foi reformulado em 2009, através da Lei nº 12.014. A redação, que tratava dos fundamentos da formação dos profissionais da educação, passou a explicar quem são considerados profissionais da educação. Independente da reformulação, o artigo supracitado não abordava e, atualmente, não trata da política nacional de formação docente como afirma a Meta 15 do PNE.

assistência social, cultura, brincar, lazer, espaço, meio ambiente, proteção, visando o desenvolvimento integral da criança.

A Lei n.º 13.257, em seu art. 16, defende a expansão da educação infantil, de maneira a “(...) assegurar a qualidade da oferta, com instalações e equipamentos que obedeçam a padrões de infraestrutura estabelecidos pelo Ministério da Educação, com profissionais qualificados (...) e com currículo e materiais pedagógicos adequados à proposta pedagógica” (BRASIL, 2016).

Nessa perspectiva, Fonseca (2012, p. 99) esclarece que a criança adquire conhecimento não apenas interagindo com seus pares e professores, mas também na relação com o meio que está inserida, incluindo espaços e materiais.

Ratificando o pensamento da autora, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) declara:

As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos (BRASIL, 1998, p. 21).

E, ainda destaca:

No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação. (*Idem*, 22).

Felizmente, alguns avanços podem ser vistos sob o ponto de vista legal, mas há desafios a enfrentar e lacunas a superar no Brasil, no tocante à Educação Infantil. Tais lacunas colocam em xeque o dever do Estado, especialmente quando pensamos na oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção. E, por vezes, deixam espaço para que a rede privada tente suprir esse papel, mas, evidentemente, não resolve o problema da maioria que não pode pagar pelo serviço. Logo, são inúmeros sujeitos que veem seu direito à educação negado.

2.2 Desafios da Educação Infantil no Brasil

Além da oferta inferior à demanda, deixando muitas crianças fora da escola na faixa etária de 0 a 5 anos, outro aspecto desafiador no âmbito da Educação Infantil tem sido a qualidade dos serviços oferecidos, além da estrutura física das creches e pré-escolas.

Tal explicação se dá de diferentes modos. Para os pesquisadores, a questão da falta de qualidade decorre, essencialmente, da formação precária dos professores e por compreensões equivocadas sobre o fazer na Educação Infantil (SANTOS & FERREIRA, 2015). Já para alguns documentos oficiais (BRASIL, 2018; ABUCHAIM, 2018), a questão central se origina na diversidade brasileira e no modo como a Educação Infantil é gerida.

A dimensão do problema exposto fica evidente quando observamos o que Machado (2018, s/p.)⁵ afirma ao refletir sobre a Educação Infantil e as práticas nela desenvolvidas no processo de formação das crianças:

(...) é nesta fase do ensino que, por exemplo, as crianças começam a ter contato com os livros, por meio de contação de histórias, desenvolvem sua coordenação motora, trabalham na interação entre o mundo físico (ao qual é dada maior ênfase) e o universo abstrato e virtual, entre tantos saberes que são trazidos neste segmento.

A partir dessa compreensão, para o autor, os professores especializados é uma necessidade tanto nas creches quanto nas escolas de Educação Infantil. Ele destaca, ainda, que a presença de pedagogos, enfermeiras, nutricionistas, além dos auxiliares de sala é fundamental para a qualidade do trabalho.

No aspecto físico, o autor destaca que as creches não podem se furtar de oferecer “ambientes apropriados para que as crianças brinquem, aprendam, socializem, sejam alimentadas, possam dormir, tenham os devidos cuidados com a higiene pessoal ou ainda, atendimento em caso de necessidade de saúde” (*Idem, Ibidem*). E, salienta que muitas creches e pré-escolas, no entanto, deixam a desejar no quesito instalações, recursos disponíveis e equipe.

Infelizmente, pais e responsáveis pelas crianças dificilmente buscam checar: o espaço da escola; o cardápio oferecido para o lanche; a formação dos profissionais; a metodologia de ensino; o papel dado à interação e à ludicidade; as instalações; a existência de espaço para leitura e/ou vídeo. Além disso, espaços abertos, que oportunizem o contato com a natureza e brincadeiras externas, o uso de brinquedos e outros recursos lúdicos, apropriados à faixa etária, são imprescindíveis.

⁵ Disponível em: < <http://www.plannetaeducacao.com.br/portal/a/5/a-educacao-infantil-no-brasil-em-numeros>>. Acesso em: 21 abr. 2019.

Outra questão importante destacada por Machado (2018) diz respeito à segurança da escola, relacionada a aspectos ligados à entrada e saída das crianças, autorizações, declarações para uso de imagem, passeios, entre outros.

A pesquisa realizada pelo Censo Escolar revela que, infelizmente, a maioria das instituições de Educação Infantil deixam muito a desejar nos diferentes aspectos relevantes para essa faixa etária, indicados pelo autor supracitado. Dados do Censo revelam que “não chega a 30% o total de instituições deste segmento que oferecem área verde (entre as pré-escolas o índice foi de 27,3% enquanto nas creches atingiu 29,6%) e bibliotecas ou salas de leitura (29,7%)”. (BRASIL, 2018)

Apesar da precariedade, são as redes públicas municipais que constituem as maiores responsáveis pelo atendimento na Educação Infantil. O número de unidades de Educação Infantil divididas por faixa etária, creche e pré-escola, e por dependência administrativa, em 2014, aponta para um percentual de 58% de creches e de 73% de pré-escolas municipais. Assim, a rede pública municipal possui regulações, fiscalização e financiamento próprios, portanto, a diversidade de tipos, formas e modelos dessas instituições é muito grande. Há um número mais reduzido de unidades estaduais (0,97%) e federais (0,02%) que oferecem educação infantil, e estas seguem as regulações de cada estado (ABUCHAIM, 2018, p. 22).

Já com relação ao financiamento, Abuchaim (*Ididem, Ibidem*) destaca que:

(...) quando se trata de oferta pela rede estadual, não existe um financiamento específico para educação infantil. Já as unidades de educação infantil federais são mantidas e administradas por órgãos federais e seguem legislação própria. A maioria delas está ligada a universidades federais (...).

Por outro lado, mesmo considerando a diversidade de modos na oferta da Educação Infantil, tendo em vista sua responsabilidade ser dos municípios – um total de 5.570 no Brasil –, podemos dizer, de acordo com os documentos oficiais, que a Educação Infantil deveria ter certa uniformidade conceitual, de objetivos e também de funcionamento, mesmo divergindo em aspectos locais ou regionais, evidentemente.

Em síntese, os documentos oficiais brasileiros reconhecem a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, devendo ser oferecida em creches e pré-escolas. E, ainda, reconhece as creches e pré-escolas como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais, podendo os mesmos serem de natureza pública ou privada, cujo objetivo principal é educar e cuidar de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2013, p. 12).

O mesmo documento assevera que tal oferta deve ocorrer no “período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social” (BRASIL, 2013, p.12).

Por outro lado, apesar de uma base legal que reconhece a criança como sujeito de direitos, na realidade brasileira, há que se considerar que nem todos eles são assegurados a todas as crianças. Dados do Censo Escolar recentes revelam que, além do problema do acesso, é também notório o problema da qualidade da educação oferecida nesta fase de ensino. Nesses dados, chama à atenção a redução no número de pré-escolas que giravam em torno de 106.204, em 2016, e caíram para 105.200, em 2017. Além disso, as escolas de educação infantil totalizavam cerca de 117.191, em 2016, e caíram para 116.472, em 2017, segundo dados do INEP (2018), divulgados pelo Ministério da Educação (MEC). (BRASIL, 2018)

Ainda segundo o mesmo Censo Escolar, ao mesmo tempo, houve crescimento na quantidade de creches espalhadas por todo o país. O MEC assegura que esse número saltou de 65.249 para 67.902, em 2017. Mas, os dados revelam que as creches brasileiras são sinônimo de precariedade, principalmente no tocante à estrutura física, pois os próprios dados do Censo Escolar denunciam que nas creches brasileiras 38,9% não têm banheiro adequado à educação infantil e que 66,1%, não possui berçário. (*Idem, Ibidem*)

Na Educação Infantil, segundo o mesmo Censo Escolar, a realidade não muda muito, a situação é ainda muito precária, faltando condições estruturais, mas também de pessoal, recursos, etc. (*Idem, Ibidem*)

Embora se considere que as diferenças entre os municípios na oferta de Educação Infantil sejam evidentes, especialmente se levarmos em conta a diversidade de organização de atendimento encontrada nas redes públicas de educação infantil e também na rede privada, não é aceitável que ainda haja crianças sem escola.

De acordo com relatório da UNESCO, em relação à jornada diária das crianças, por exemplo, “existem redes públicas que buscam oferecer atendimento de turno integral”, enquanto outras oferecem “atendimento integral para as creches e parcial para as pré-escolas”. Mas, há, ainda, municípios brasileiros em que a educação infantil acontece em turno parcial, “não importando se em creches ou em pré-escolas” (ABUCHAIM, 2018, p.25).

É possível detectar, também, no contexto brasileiro, uma variedade nos estabelecimentos que oferecem matrículas na educação infantil, podendo variar desde instituições específicas, como os centros de referência, até instituições que oferecem Ensino Fundamental e/ou Médio.

Os desafios se agravam quando consideramos crianças com deficiência, com transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades\superdotação, pois só 32,1% das escolas contam com banheiro adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, por exemplo, descumprindo a Meta 14 do Plano Nacional de Educação. (BRASIL, 2018)

Outro dado importante do Censo Escolar (2018) é em relação à infraestrutura, visto que o número de unidades com rede de esgoto atinge apenas menos da metade (41,6%). Outras 52,3% dispõem apenas de fossa, enquanto 6,1% das escolas não têm sistema de esgoto sanitário. Os estados da região Norte são os mais afetados por essa carência estrutural, o que se explicaria, principalmente, pela menor presença de rede pública de abastecimento nesta região. (*Idem, Ibidem*)

Com esse descumprimento, crianças são atendidas, muitas vezes, em escolas com pouca ou nenhuma adequação física (banheiros, área externa para brincar, etc.) e/ou material (mobiliário, brinquedos, etc.) para realizar um atendimento de qualidade. A esse respeito, o RCNEI destaca que:

A estruturação do espaço, a forma como os materiais estão organizados, a qualidade e adequação dos mesmos são elementos essenciais de um projeto educativo. Espaço físico, materiais, brinquedos, instrumentos sonoros e mobiliários não devem ser vistos como elementos passivos, mas como componentes ativos do processo educacional que refletem a concepção de educação assumida pela instituição. Constituem-se em poderosos auxiliares da aprendizagem. Sua presença desponta como um dos indicadores importantes para a definição de práticas educativas de qualidade em instituição de educação infantil. (BRASIL, 1998, p.68)

Sobre a organização dos espaços para atividades com crianças, Fonseca (2012, p. 99) salienta que essa é uma temática que necessita ser tratada com “cuidado e conhecimento”. Isso porque, segundo Brancher e Hank (2006, s/p.)⁶, “os espaços devem ser organizados de forma a desafiar a criança nos campos: cognitivo, social e motor”. E, desse modo, devem oportunizar à criança ações que envolvem movimento, tais como andar, subir, descer e pular, porque “assim a criança estará aprendendo a controlar o próprio corpo”. Portanto, o ambiente da escola de Educação Infantil deve ser capaz de estimular os sentidos das crianças, permitindo “a elas receber estimulação do ambiente externo”.

Quanto à finalidade da preparação desses ambientes, o RCNEI afirma que os professores os preparam “(...) para que a criança possa aprender de forma ativa na interação com outras crianças e com os adultos”. (BRASIL, 1998, p. 68) E destaca que os objetivos gerais da Educação Infantil são potencializar nas crianças as seguintes capacidades:

⁶ Disponível em: <<https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/o-espaco-fisico-sua-relacao-no-desenvolvimento-aprendizagem-.htm>>. Acesso em: 21 abr. 2019.

- Desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;
- Descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar;
- Estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;
- Estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;
- Observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;
- Brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;
- Utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;
- Conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade (BRASIL, 1998, p. 63).

Como constatamos, a Educação Infantil precisa pensar amplamente nas condições nas quais o ensino se efetiva para as crianças pequenas. Pensar não apenas nos espaços físicos, mas também nas interações que eles promovem com os materiais, com outras crianças e com os(as) professores(as). O que pretendemos é que se possibilite às crianças interações, segurança e autonomia. Portanto, há uma gama de aspectos envolvidos, desde os aspectos físicos, como também os aspectos conceituais, que dão significado as práticas em Educação Infantil. E tais conceitos e significados não estão dados, mas são construídos, para tanto, a formação docente assume papel decisivo.

3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 Tipo de Pesquisa

Esta pesquisa, quanto à forma de abordagem do problema, caracteriza-se como pesquisa qualitativa. Na abordagem qualitativa, de acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 70),

(...) a pesquisa tem o ambiente como fonte direta dos dados. O pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão, necessitando de um trabalho mais intensivo de campo. Nesse caso, as questões são estudadas no ambiente em que elas se apresentam sem qualquer manipulação intencional do pesquisador.

Ainda segundo os autores, a utilização dessa abordagem difere da abordagem quantitativa por:

(...) não utilizar dados estatísticos como o centro do processo de análise de um problema, não tendo, portanto, a prioridade de numerar ou medir unidades. Os dados coletados nessas pesquisas são descritivos, retratando o maior número possível de elementos existentes na realidade estudada. Preocupa-se muito mais com o processo do que com o produto. Na análise dos dados coletados, não há preocupação em comprovar hipóteses previamente estabelecidas, porém estas não eliminam a existência de um quadro teórico que direcione a coleta, a análise e a interpretação dos dados. (*Idem, Ibidem*)

Em relação às características da pesquisa qualitativa, Gerhardt e Silveira (2009, p. 32), afirmam que são as seguintes:

(...) objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências.

3.2 Local da pesquisa

Para realização de nossa pesquisa, que se insere na abordagem qualitativa, foi necessário imersão a campo com o objetivo central de analisar a proposta de educação Infantil do Projeto Aponte e se a mesma estabelece correlação com a Política Nacional para essa etapa de ensino, bem como familiarizar-se com o contexto, a situação e os sujeitos pesquisados.

Assim, nosso estudo foi desenvolvido no projeto Aponte, localizado no bairro das Indústrias, em João Pessoa, Paraíba. O projeto começou em 2017, como uma ação desenvolvida pela Instituição Espírita Educar (Educar). A Educar é uma entidade privada,

sem fins lucrativos, que mantém o projeto através de recursos financeiros e materiais oriundos de doações e da realização de brechós. Além disso, para a realização das atividades, o projeto conta com a colaboração de voluntários e de parcerias com outras instituições, de acordo com os objetivos institucionais e da legislação vigente no que concerne à garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes atendidos.

Em relação aos principais objetivos do Projeto Aponte, podemos destacar:

- a) Oferecer apoio integral às crianças e jovens com dificuldades, distúrbios ou transtornos de aprendizagem ou outros comprometimentos com afetação na aprendizagem;
- b) Oferecer educação infantil às crianças de 2 anos e 6 meses a 5 anos e meio, com base nos princípios da autonomia, emancipação, solidariedade, amor, respeito, justiça e inclusão;
- c) Desenvolver ações educativas visando à inclusão de pessoas socialmente carentes, em uma perspectiva de educação do ser integral, lutando também pela efetivação dos direitos humanos. (PROJETO APONTE, s/d)

Desse modo, o projeto tem como público-alvo crianças e adolescentes oriundos do bairro das Indústrias e comunidades circunvizinhas, oferecendo dois tipos de atendimento:

- 1) apoio integral voltado às crianças e aos jovens que estão regularmente matriculados na rede regular de ensino, mas que apresentam dificuldades no processo de escolarização;
- 2) escolarização em nível de educação infantil para crianças entre 2 anos e 6 meses a 5 anos e meio que se encontram fora da escola. (*Idem*)

A seguir, buscaremos explicar, mais detalhadamente, o segundo tipo de atendimento, ou seja, a oferta da Educação Infantil, foco do nosso trabalho.

As crianças atendidas na Educação Infantil tinham entre 2 anos e 6 meses a 5 anos e meio de idade, totalizando 21 (vinte e uma) delas. O atendimento era realizado no turno da tarde, de segunda-feira a sexta-feira, no horário das 13:00 às 17:00.

As atividades de natureza pedagógica são desenvolvidas em ambientes como salas de aula (em geral, realizadas em pequenos grupos, formados por cerca de 6 a 9 crianças), sala de vídeo (geralmente, desenvolvidas com todas as crianças) e pátio (realizadas, comumente, com todas as crianças formando um único grupo), sempre levando em consideração a ludicidade, aspecto que permeia a forma como as crianças adquirem conhecimento.

Sobre as ações citadas acima, salientamos que, com exceção das atividades que ocorrem nas salas para atividades dirigidas, que geralmente são realizadas sob a mediação de um(a) educador(a), as que acontecem nos demais espaços, em geral, são mediadas por mais de um(a) voluntário(a).

Ressaltarmos ainda que, independente de onde acontecesse a atividade, o ambiente era sempre preparado previamente para esse fim. Além disso, os recursos necessários eram devidamente selecionados e organizados de antemão.

3.3 Sujeitos da Pesquisa

Como nossa investigação está centrada na perspectiva dos sujeitos do Projeto Aponte sobre o que prevê a Política Nacional de Educação Infantil e no modo como se desenvolve a proposta para essa etapa de ensino na instituição, tomamos como sujeitos da pesquisa 21 (vinte e uma) crianças, as quais serão citadas no Diário de Bordo a partir dos seguintes indicadores: C (referente à criança) + X (número da criança na lista da pesquisadora). Portanto, serão mencionadas como C1, C2, C3, e assim sucessivamente.

Com relação aos(as) educadores(as), 12 (doze) responderam os questionários e serão elencados(as) no Quadro 3. Ressaltamos que nem todos(as) educadores(as) que atuavam na Educação Infantil, à tarde, responderam o questionário. Logo, a mostra envolveu voluntários(as) dos dois turnos.

Antes da aplicação dos questionários, os sujeitos foram informados acerca do objetivo da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Além disso, visando garantir o anonimato e o sigilo, os sujeitos da pesquisa tiveram suas identidades preservadas, e suas contribuições receberam indicadores. No caso dos(as) educadores(as) que serão mencionados(as) no Diário de Bordo ou a partir de dados do questionário, receberão o seguinte indicador: E (referente a educador\ã) + XX (referente as duas primeiras letras do seu prenome). Por exemplo: EAB, supondo que o nome do educador fosse “Abelardo”. No meu caso, que atuei também como educadora, mas, também fui pesquisadora identifiquei com o seguinte indicador: Educadora/Pesquisadora (EP + inicial do nome = EPA).

3.4 Instrumentos da Pesquisa

Os instrumentos de coleta de dados utilizados na pesquisa foram: observação participante, diário de bordo e questionário.

A observação é um instrumento de pesquisa na medida em que “(...) utilizamos os sentidos na obtenção de dados de determinados aspectos da realidade.”, conforme Prodanov e Freitas (2013, p. 104). Ainda segundo os mesmos autores, a observação pode ser de vários

tipos, contudo, por ter sido a usada na nossa pesquisa, focaremos na observação participante, a qual (...) “consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Nesse caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo.” (*Idem, Ibidem*)

Já o diário de bordo⁷, chamado de diário de campo pelo autor referenciado a seguir, trata-se de:

(...) um instrumento de anotações, um caderno com espaço suficiente para anotações, comentários e reflexão, para uso individual do investigador em seu dia a dia. Nele se anotam todas as observações de fatos concretos, fenômenos sociais, acontecimentos, relações verificadas, experiências pessoais do investigador, suas reflexões e comentários. Ele facilita criar o hábito de escrever e observar com atenção, descrever com precisão e refletir sobre os acontecimentos. (FALKEMBACH, 1987 *apud* GERHARDT E SILVEIRA, 2009, p. 76)

De acordo com Roese et al. (2006, s/p),

As anotações de cunho analítico fazem parte do diário de campo. Acredita-se que essas definições complementares possibilitam a compreensão desse instrumento como ferramenta de coleta e, ao mesmo tempo, de análise, o que contribui para o processo de investigação, nos estudos qualitativos.

Nesse sentido, durante as idas a campo⁸, que aconteceram no período de novembro de 2018 a abril de 2019, na instituição pesquisada, fizemos uso do diário de bordo, a fim de registrar, detalhadamente, e com a maior precisão possível, fatos ocorridos, informações, indagações, bem como as análises feitas.

Em relação ao questionário, Prodanov e Freitas (2013, p. 108), o definem como sendo “(...) uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante (respondente). (...) Se sua confecção for feita pelo pesquisador, seu preenchimento será realizado pelo informante ou respondente.”

Sobre a construção de um questionário, os autores recomendam que o instrumento deva: a) apresentar linguagem simples e direta, “(...) para que o respondente compreenda com clareza o que está sendo perguntado.”; b) “(...) ser objetivo, limitado em extensão e estar acompanhado de instruções que expliquem a natureza da pesquisa e ressaltem a importância e a necessidade das respostas, a fim de motivar o informante.” (*Idem, Ibidem*)

Quanto à forma, as perguntas do questionário podem ser:

- **perguntas abertas:** são livres (“Qual é a sua opinião?”). Permitem que o informante responda livremente.

⁷ Nesta pesquisa, utilizaremos a expressão “Diário de Bordo” sempre que nos referirmos ao instrumento usado em campo para os registros dos fatos, bem como às análises resultantes deles.

⁸ As atividades de campo ocorreram, em novembro e dezembro de 2018, cerca duas ou três vezes semanais. Entre fevereiro e abril de 2019, em geral, aconteceram quinzenalmente.

- **perguntas fechadas ou dicotômicas:** são limitadas, apresentam alternativas fixas (duas escolhas: sim ou não etc.). O informante escolhe sua resposta entre duas opções apresentadas.
- **perguntas de múltipla escolha:** são perguntas fechadas, mas apresentam uma série de respostas possíveis. (PRODANOV E FREITAS, 2013, pp. 109-110, grifos dos autores)

Salientamos que o questionário aplicado continha perguntas dos três tipos, sendo 3 (três) abertas, 4 (quatro) fechadas e 1 (uma) que mesclava o tipo pergunta fechada e pergunta aberta – pois solicitava que o respondente escolhesse “Sim” ou “Não” e, em seguida, respondesse “Por quê?”, totalizando 08 (oito) questões.

Em relação ao modo como o questionário é enviado ao informado, Prodanov e Freitas (2013, p. 108) afirmam que, geralmente, o instrumento “(...) é enviado pelo correio (...) ou por um portador e, após o preenchimento, é devolvido do mesmo modo. Atualmente, os pesquisadores têm utilizado meios eletrônicos para facilitar, agilizar e reduzir os custos operacionais da pesquisa.” No nosso caso, alguns responderam utilizando o meio eletrônico e outros responderam *in loco*.

3.5 Análise dos Dados

3.5.1 Análise do Diário de Bordo

A fim de analisarmos os dados de observação registrados no Diário de Bordo, destacaremos alguns dias aos quais dedicaremos, logo a seguir, especial análise. Para analisarmos as atividades, as nomearemos como A1 (atividade 1), A2 (atividade 2) e assim por diante, para que haja melhor entendimento.

Após cada dia de registro no Diário de Bordo, apresentaremos reflexões sobre o ponto de vista da prática pedagógica desenvolvida, enquanto as relacionadas ao ambiente\espaço e aos recursos\materiais serão feitas após o último relato do Diário de Bordo, principalmente, porque muitas atividades ocorreram nos mesmos locais, evitando observações repetidas.

Além disso, buscando não reproduzir várias vezes elementos que se repetem na rotina da instituição – a exemplo do acolhimento, do lanche, da higienização – tais aspectos serão relatados apenas no primeiro relato.

Segunda-feira, 26 de novembro de 2018

As atividades tiveram início às 13:00, com o acolhimento das crianças. Foram entregues brinquedos em miniaturas, com os quais elas brincaram e interagiram com os colegas e as educadoras até às 13:30, na sala destinada à acolhida. Em seguida, as crianças foram estimuladas a iniciar o momento de meditação, baixando a cabeça e fechando os olhos, enquanto ouviam uma música para meditação. Posteriormente, a ERO iniciou a prece, que foi acompanhada pelas crianças e demais educadoras. Na sequência, cada criança foi estimulada a pegar a garrafa com seu respectivo nome e tomar água. Logo após, os alunos dirigiram-se à sala de vídeo, para a realização da A1.

Figura 1. Ao fundo, disposição das garrafas com os nomes das crianças⁹



Fonte: Projeto Aponte

Figura 2. Momento da acolhida: crianças manuseando livros



Fonte: Projeto Aponte

A A1 tinha como objetivo ressaltar a importância da mãe. Assim, foi exibido o vídeo da Turma da Mônica “O sumiço de todas as mães”. A ERO iniciou uma conversa informal com

⁹ Salientamos que todos os recursos imagéticos utilizados nesta pesquisa foram devidamente autorizados pelo Projeto Aponte, bem como pelos pais e/ou responsáveis das crianças, através da assinatura de declaração autorizando o uso de imagem.

os alunos. Alguns contribuíram falando o que haviam entendido. A seguir, contribuímos com o grupo, fazendo questionamentos sobre os personagens e os fatos ocorridos no vídeo, bem como relacionando os acontecimentos com a realidade dos alunos. Além disso, salientamos a importância das mães em nossas vidas. Depois, cada grupo dirigiu-se a uma sala, para a realização da Atividade 2.

A A2 foi desenvolvida nas salas de aula, a partir dos grupos de trabalho. Cada criança dos grupos 1 e 2 pesquisou em gibis, da Turma da Mônica, os personagens observados no vídeo (Mônica, Magali, Cascão e Cebolinha). Recortou e colou numa folha de papel sulfite.

Já as crianças do grupo 3, além de fazerem o mesmo previsto para os grupos 1 e 2, deveriam procurar os nomes dos personagens, recortar e colar. Contudo, alguns alunos apresentaram dificuldade para pesquisar e/ou recortar os personagens nos gibis. Como não foi possível pesquisar e recortar os nomes dos personagens. Foram escritas as iniciais do nome de cada personagem no quadro e copiadas na folha, pelas crianças.

Às 15:00, todos os educandos foram fazer a higienização das mãos. Em seguida, uma educadora fez a prece de agradecimento (acompanhada pelos demais) pelo alimento que seria ofertado. Houve o lanche e, posteriormente, a escovação.

Depois, as crianças foram encaminhadas para a área externa do projeto, para o recreio livre.

Às 16:00, os pais e/ou responsáveis foram chegando para buscar as crianças.

Reflexões sobre o ponto de vista da prática pedagógica

Do ponto de vista da prática pedagógica desenvolvida no Projeto Aponte, buscaremos apontar reflexões e considerações com base na legislação educacional para a Educação Infantil, bem como em estudiosos da área.

Contudo, antes de iniciarmos as reflexões das práticas pedagógicas, destacaremos, dentre os aparatos legais, a BNCC, documento de caráter normativo, o qual determina que na primeira etapa da Educação Básica, e em conformidade com “os eixos estruturantes da Educação Infantil (interações e brincadeira), devem ser assegurados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver.” (BRASIL, 2017, p. 25) Cujos direitos são:

1. **Conviver** com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
2. **Brincar** cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
3. **Participar** ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das

atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.

4. **Explorar** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.

5. **Expressar**, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.

6. **Conhecer-se** e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário. (*Idem*, p. 36)

No momento da identificação dos nomes nas garrafas, as crianças foram estimuladas a encontrar sua própria garrafa. Elas eram elogiadas quando alcançavam êxito. A maioria delas identificou sem dificuldade. Algumas precisaram de um pouco mais de incentivo.

Antes da atividade de identificação dos nomes nas garrafas, houve a troca das tampas, evitando o reconhecimento pela cor, em detrimento do nome, como já havia acontecido, segundo a ERO. Segundo Fonseca (2012, p. 40), o professor “(...) precisa pensar, planejar e organizar os tempos, os espaços, os materiais e as interações para as mais diferentes situações.” Além disso, ela afirma que:

A criança pequena não aprende somente quando está fazendo atividades, muitas vezes, denominadas pedagógicas. Tudo o que ocorre na escola é educativo. Concomitantemente às voltadas ao cuidar, as práticas sociais que o dia a dia na escola oferece às crianças são ótimas oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem. (*Idem, Ibidem*)

Sobre a importância do acolhimento e o incentivo, Fonseca (*Idem, Ibidem*) afirma que “tendo como cenário permanente o respeito à criança e seus saberes, o olhar sensível para percebê-la e incentivá-la, a atenção para criar condições para que ela possa se expressar e o acolhimento (...)”, são aspectos fundamentais a serem considerados nas práticas educativas.

No momento da acolhida, a cada dia, havia a seleção de um tipo de material, que era distribuído entre as crianças, a exemplo de livros infantis, gibis, massinhas de modelar, brinquedos, dentre outros.

Na A1, durante a conversa informal, após a exibição do vídeo, a EPA contribuiu com o grupo ao citar exemplos, possivelmente, vivenciados na relação das crianças com suas respectivas mães. Ao ressaltar a importância das mães e da necessidade de respeitá-las e obedecê-las. Além de destacar os cuidados necessários que devem ser tomados quando se estiver em locais movimentados, evitando que crianças sejam perdidas, desaparecidas.

Na A2, a EPA escreveu na lousa os nomes dos personagens. Mas as crianças apresentaram muita dificuldade para copiar na folha. Apenas dois apresentaram menos

difficuldade. Por fim, a EPA pediu que as crianças copiassem apenas a letra inicial do nome de cada personagem. A C14 fez garatujas. As demais conseguiram escrever, com diferentes níveis de dificuldade (posicionamento da letra, formato). Algumas apresentaram muita dificuldade para manusear a tesoura e/ou lápis, a exemplo da C4.

Ainda em se tratando da A2, como descrevemos no Diário de Bordo, ela foi desenvolvida nas salas de aula, com grupos de trabalho. As atividades de natureza pedagógica são, comumente, desenvolvidas nas salas já mencionadas e, em geral, em pequenos grupos, formados por cerca 6 a 9 crianças – cujo critério de formação é a faixa etária e o nível de desenvolvimento, pois, mesmo dentro da faixa etária, se a criança não conseguir acompanhar o grupo, é remanejada para outro grupo em que os estímulos e interação sejam mais adequados às suas necessidades. Nesses grupos, há sempre a mediação de um(a) educador(a).

Em relação à proporção adulto/criança nas atividades de uma instituição de educação infantil, o Parecer CNE/CEB, nº 20/2009¹⁰, que revisa as DCNEI, apresenta as seguintes orientações:

O número de crianças por professor deve possibilitar atenção, responsabilidade e interação com as crianças e suas famílias. Levando em consideração as características do espaço físico e das crianças, no caso de agrupamentos com criança de mesma faixa de idade, recomenda-se a proporção de 6 a 8 crianças por professor (no caso de crianças de zero e um ano), **15 crianças por professor** (no caso de **criança de dois e três anos**) e **20 crianças por professor** (nos agrupamentos de **crianças de quatro e cinco anos**). (BRASIL, 2009, p. 13, grifos nossos)

Nos quadros abaixo, apresentaremos a organização das crianças na proposta pedagógica das instituições de educação infantil estabelecida pela Diretriz Normativa¹¹ da rede municipal de João Pessoa para o ano 2018, como exemplo, e na proposta pedagógica desenvolvida no Projeto Aponte, para fins de comparação.

Quadro 1. Organização das crianças nas instituições de educação infantil da rede municipal de João Pessoa – 2018

NÍVEL DE ENSINO	IDADE	MÍNIMO DE ESTUDANTES	MÁXIMO DE ESTUDANTES
Maternal-I	2 anos	15	25
Maternal-II	3 anos	15	25
Pré-I	4 anos	20	25
Pré-II	5 anos	20	25

Fonte: Produzido pela autora a partir da Diretriz Normativa da rede municipal de João Pessoa para o ano 2018

¹⁰ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf>. Acesso em: 06 mai. 2019.

¹¹ Disponível em: <<https://pt.calameo.com/read/0037043537cc2cc3432f4>>. Acesso em: 06 mai. 2019.

Quadro 2. Organização das crianças no Projeto Aponte

NÍVEL DE ENSINO	IDADE	NÚMERO DE CRIANÇAS ATENDIDAS	NÚMERO MÁXIMO DE CRIANÇAS PREVISTO
Jardim-I	2 anos e 6 meses a 3 anos e 6 meses	6	10
Jardim-II	3 anos e 6 meses a 4 anos e meses	6	10
Jardim-III	4 anos e 6 meses a 5 anos e 6 meses	9	10

Fonte: Produzido pela autora a partir de dados coletados no Projeto Aponte

Como podemos observar, a Diretriz Normativa da rede municipal de João Pessoa utiliza os números estabelecidos pelo Parecer CNE/CEB, nº 20/2009 no indicador “Mínimo de Estudantes”, mas admite, no indicador “Máximo de Estudantes”, um número bem maior que o recomendado pelo Parecer que, no caso, é de 20 crianças. Enquanto a proposta pedagógica do Projeto Aponte, considerando que o número de crianças por educador(a) devesse “(...) possibilitar atenção, responsabilidade e interação com as crianças e suas famílias.” (BRASIL, 2009, p. 11), como considera a perspectiva do Parecer, admitia um número bem menor que o preconizado pela legislação educacional brasileira.

Em relação ao horário de atendimento às crianças da educação infantil no Projeto Aponte, vale destacarmos que, até o final de 2018, ele era realizado no turno da tarde, de segunda-feira a sexta-feira, no horário das 13:00 às 16:00. Somente a partir de fevereiro de 2019, passou a ser oferecido das 13:00 às 17:00, atendendo às regras previstas pela LDB de que tratam os incisos II e III, do art. 31, no que diz respeito à carga horária mínima de 800 (oitocentas) horas, distribuída em, no mínimo, 200 (duzentos) dias letivos, além de atendimento às crianças, assegurando, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para as instituições que oferecem o turno parcial, como é o caso do Projeto Aponte, e de 7 (sete) para quem oferece jornada em tempo integral. (BRASIL, 1996)

Terça feira, 27 de novembro de 2018

A A1 foi desenvolvida com todos, no pátio. A ESA solicitou que cada aluno requisitado (os mais tímidos, especialmente) escolhesse um amigo, dessem as mãos e saíssem da sala de acolhimento em direção ao local onde, comumente, há contação de história, localizado no pátio. Após todos sentarem-se no chão, formando um círculo, a ESA contou a história do livro “Quero Colo”, de Stela Barbieri e Fernando Vilela. Após a contação, a educadora iniciou uma conversa informal sobre a importância do carinho.

A A2 foi desenvolvida com todos, no mesmo espaço. Consistiu em formar grupos, denominados de “Trenzinho do Carinho”, em que as crianças interagiam entre si e com as educadoras, fazendo carinho.

A A3 também foi realizada com todos, no mesmo espaço. Houve a audição e ensaio coreográfico da música “Fico assim sem Você”, de Claudinho e Buchecha. A atividade foi desenvolvida pela EAN (com voz e violão).

A A4 também foi desenvolvida com todos, na sala de acolhimento. Foram entregues brinquedos para as crianças.

Reflexões sobre o ponto de vista da prática pedagógica

Nesse dia, um aspecto que chamou nossa atenção foi a constatação do estabelecimento de uma rotina vivenciada na instituição. O que, de acordo Fonseca (2012, p. 40), “Para a criança pequena é muito importante garantir uma rotina que lhe dará segurança e a apoiará na construção de noções de tempo.”

A estratégia de escolher os alunos mais tímidos para escolher um amigo tinha como objetivo incentivar a socialização entre os pares, conforme afirmou a ESA.

Durante a atividade denominada “Trenzinho do Carinho”, no pátio da instituição, algumas crianças apresentaram dificuldade para acariciar o outro ou receber carinho. Em alguns casos, as educadoras fizeram a mediação, estimulando o contato carinhoso e respeitoso entre as crianças.

De acordo com o RCNEI, “Na instituição de educação infantil o professor constitui-se, portanto, no parceiro mais experiente, por excelência, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas.” Nessa perspectiva, a ESA pediu que todos se sentassem no chão, o qual estava devidamente limpo e arejado, para a roda de história e para as A1 e A2. (BRASIL, 1999, p.30)

Quarta-feira, 28 de novembro de 2018

A A1 foi desenvolvida com todos, no pátio. A ESA criou e contou a história “A professora que gostava de livros”. Depois, a educadora relacionou a personagem da narrativa com as educadoras presentes (ERO, ESA, EEL e EPA). Como se cada uma delas fosse “A professora que gostava de livros” e tivesse escrito um livro (cada uma representou ser autora de um). Individualmente, as educadoras foram mostrando seus respectivos livros e conversando com as crianças sobre o conteúdo deles.

A A2 foi desenvolvida em grupos, nas salas de aulas. Os alunos registraram através de desenho, na folha “Meu Livro”, o que gostariam que tivessem em seu livro, representando os assuntos preferidos, interesses.

A A3 foi desenvolvida na sala de vídeo, com todos os alunos, porém foi executada individualmente. O objetivo era relacionar quantidade com o algarismo correspondente, utilizando livros. A educadora apontava uma tarjeta (fixada na parede) representando determinado algarismo, e o aluno apresentava a quantidade de livros correlata.

Reflexões sobre o ponto de vista da prática pedagógica

Durante a A1, as crianças interagiram com colegas e educadoras, participaram ativamente durante a apresentação dos livros e seus respectivos conteúdos. Elas liam as imagens e relatavam suas interpretações.

Na A2, alguns educandos apresentaram dificuldade em desenhar e/ou pintar, devido ao fraco desenvolvimento da motricidade fina e/ou criatividade.

Terça-feira, 04 de dezembro de 2018

A A1 foi desenvolvida com todos os alunos, na sala de vídeo. Houve a exibição do vídeo “Os Palhaços mais Felizes” e clipes de canções, de Patati e Patatá.

A A2 foi desenvolvida pelos grupos de trabalho, nas salas de aula. Cada aluno pintou um desenho representando os palhaços Patati e Patatá.

A A3 foi desenvolvida com todos os alunos, na sala de vídeo. Foram entregues brinquedos para que as crianças brincassem livremente, mas com a mediação das ERO e EEL.

Figura 3. Crianças manuseando brinquedos



Fonte: Projeto Aponte

Reflexões sobre o ponto de vista da prática pedagógica

Durante a A1, as crianças prestaram atenção, cantaram e fizeram coreografias. A diversão foi garantida. Com exceção de duas: a C12 e a C21. A primeira demonstrava repulsa pelo material exibido e indignação/insatisfação pela entusiasmada interação e felicidade dos colegas. Em alguns poucos momentos em que a C21 apresentava certo interesse, C12 a repreendia.

Na A3, destacamos a relevância da mediação da ERO junto às crianças. A esse respeito, o RCNEI afirma que:

A intervenção do professor é necessária para que, na instituição de educação infantil, as crianças possam, em situações de interação social ou sozinhas, ampliar suas capacidades de apropriação dos conceitos, dos códigos sociais e das diferentes linguagens, por meio da expressão e comunicação de sentimentos e ideias, da experimentação, da reflexão, da elaboração de perguntas e respostas, da construção de objetos e brinquedos etc. (BRASIL, 1999, p. 30)

Quarta-feira, 05 de dezembro de 2019

A A1 foi desenvolvida com todos os alunos, no pátio. A ESA contou a história inventada de duas crianças que gostavam muito de fazer palhaçadas e, quando elas cresceram, tornaram-se palhaços. Depois, a ESA pintou a EEL e a ERO, cantou uma canção e pediu que cada educadora, uma após a outra, ficasse no centro da roda e improvisasse uma coreografia relacionada aos comandos presentes na canção. Na sequência, todos os educandos foram convidados a cantar e fazer a coreografia.

Figura 4. ERO, no centro, fazendo sua performance



Fonte: Projeto Aponte

A A2 foi realizada com todos, no mesmo ambiente. Cada criança escolheu as cores para a pintura dos rostos, como palhaços, e colocou o nariz de plástico, vermelho, utensílio característico usado por esses profissionais homenageados.

Figura 5. Criança caracterizada de palhaço se olhando no espelho



Fonte: Projeto Aponte

A A3 também foi desenvolvida com todos, no mesmo local. Houve a audição de músicas de Patati e Patatá, danças e sessão de fotos.

Reflexões sobre o ponto de vista da prática pedagógica

Na A1, as crianças demonstraram concentração e participação durante a atividade de contação.

Na A2, muitos educandos ficaram muito empolgados com a possibilidade de caracterizar-se de palhaço, enquanto outros apresentavam desinteresse, inicialmente. Contudo, à medida que as crianças foram ficando caracterizadas, e muito felizes, todas ficaram contagiadas por aquele clima de alegria, e participaram ativamente de todas as ações sugeridas.

As crianças divertiram-se muito com a performance das educadoras, bem como suas respectivas atuações e/ou dos colegas.

Terça-feira, 11 de dezembro de 2019

A A1 foi realizada com todas as crianças, no pátio. Foi feita a contação da história “O Pequeno Rei e o Parque Real”, de José Roberto Torero, pela EPA.

Figura 6. EPA fazendo a contação da história



Fonte: Projeto Aponte

A A2 foi desenvolvida no mesmo ambiente, a partir de grupos de trabalhos supervisionados pelas educadoras (ERO, EBE, EEL, ESA). Houve o recorte, com as mãos, de imagens representando os personagens, bem como de outras também relacionadas à história.

A A3 foi feita com a contribuição de todas as crianças, no mesmo local. Foi montado um painel correspondente ao desfecho da história, a partir das imagens recortadas. Individualmente, cada criança fez a colagem das imagens que recortou.

Figura 7. Criança colaborando com a montagem do painel



Fonte: Projeto Aponte

A A4 foi realizada com todos, também no pátio. Foi feito um breve reconto da história, além da socialização do painel e uma conversa informal sobre o desfecho da história (escolhido pela turma), assim como sobre a temática abordada no livro.

Reflexões sobre o ponto de vista da prática pedagógica

As atividades descritas acima faziam parte das ações da semana, cujo objetivo era ressaltar a importância do respeito às diferenças.

Na A1, ao narrar as atitudes discriminatórias realizadas pelo personagem “Pequeno Rei”, alguns educandos riam, enquanto a maioria demonstrava reprovação.

Na A2, a opção de recortar as imagens com as mãos teve como princípio proporcionar a todos direitos iguais, já que nem todos haviam desenvolvido a coordenação motora fina adequadamente para trabalhar com tesouras.

Na A4, no reconto da história, a ESA observou o comportamento de algumas crianças diante da narração das ações do Pequeno Rei, com cunho discriminatório, e mediou uma conversa com o grupo, enfatizando a importância do respeito às diferenças.

Brandão e Rosa (2011, p. 34) afirmam que “(...) especialistas e pesquisadores de políticas na área parecem concordar que a atividade de leitura e contação de histórias é um componente importante na materialização do conceito de qualidade na Educação Infantil.” Isso porque, desde 2009, o Ministério da Educação produziu um documento com parâmetros para avaliar a qualidade nessa etapa de ensino e colocou, na dimensão “Multiplicidade de experiências e linguagens”, os seguintes indicadores:

- As professoras leem livros diariamente, de diferentes gêneros, para as crianças?
- As professoras contam histórias, diariamente, para as crianças?
- As professoras incentivam as crianças a manusear livros, revistas e outros textos?
- As professoras criam oportunidades prazerosas para o contato das crianças com a palavra?
- As professoras incentivam as crianças maiores, individualmente ou em grupos, a contar e recontar histórias e a narrar situações? (BRASIL, 2009, p. 43)

Ainda de acordo com as autoras Brandão e Rosa (2011, p. 39), “(...) ao ouvirem histórias, as crianças são mobilizadas em vários aspectos, envolvendo seu corpo, suas ideias, sua linguagem, seus sentimentos, seus sentidos, sua memória, sua imaginação.”

Fonseca (2012, p. 42) ratifica o pensamento das autoras supracitadas, mas alerta:

Sabemos que as histórias, o contato com os livros e a ampliação do repertório literário são importantíssimos para essa fase, mas isso trará pouca ou nenhuma contribuição se for realizado de vez em quando. Em outras palavras, estamos afirmando que é preciso regularidade nas ações educativas. A roda de leitura na Educação Infantil é considerada uma atividade permanente.

As práticas envolvendo leitura ou contação de histórias, embora não acontecessem diariamente, no Projeto Aponte, elas eram feitas, no mínimo, uma vez por semana. Sendo

muito bem-conceituadas entre as crianças, já que elas demonstravam muito interesse pelas atividades.

Quarta-feira, 12 de dezembro de 2019

A A1 foi desenvolvida com todos, na sala de vídeo. Foi feita a exibição do vídeo “Normal é ser diferente”. Em seguida, a ESA iniciou uma conversa informal sobre diferenças, respeito, amizade, etc.

A A2 foi realizada com todos, no mesmo local. A ESA solicitou que as crianças formassem duplas e iniciou uma observação guiada: a educadora solicitou que cada criança observasse seu colega. Ela ia dizendo a característica a ser observada: a cor dos olhos, a textura do cabelo, a cor a pele, o tamanho das mãos e dos pés, fazendo as respectivas comparações. Posteriormente, houve a brincadeira de deitar, juntar os pés com um(a) colega e simular estar andando de bicicleta. Depois, as crianças foram estimuladas a abraçar cada colega e educadora, dar um beijo na face e dizer que o(a) amava. As educadoras retribuíram as crianças com os mesmos gestos de carinho.

A A3 foi desenvolvida nas salas de aula. Em dupla, as crianças foram estimuladas a contornar um molde representando um corpo humano e, logo após, observar o(a) colega, completando o desenho com as características dele(a) (cor da pele, cabelo, roupa, etc.), buscando colorir com cores as mais correspondentes possíveis.

Reflexões sobre o ponto de vista da prática pedagógica

O critério para formação das duplas foi que os alunos apresentassem características distintas um do outro. Foi muito divertido o momento em que simulamos andar de bicicleta. O piso recoberto com tatames proporcionou que a A1 e a A2 fosse realizada com conforto e segurança.

Durante a A3, a C16 apresentou regular desenvolvimento da motricidade fina, precisando de pouco auxílio para contornar o desenho e nenhum para colorir. Também percebia com facilidade as características do colega e as cores mais adequadas para colorir o desenho. A C5, por sua vez, apresentou pouca concentração, precisou de muito auxílio para contornar o desenho, perceber as características do colega e escolher os lápis com cores correspondentes. Em geral, as empresas produtoras de lápis para colorir deixam a desejar no quesito “cor de pele”, limitando as opções. Por vezes, a C16 ainda tentava cooperar com o colega na realização da tarefa.

Por fim, do ponto de vista da prática pedagógica desenvolvida no Projeto Aponte, ressaltamos que as atividades vivenciadas estavam em consonância com o que propõe a BNCC no que se refere aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, os quais devem assegurar as condições necessárias a fim de que as crianças “(...) aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural.” (BRASIL, 2017, p. 35)

Reflexões sobre o ponto de vista do ambiente/espaço

Quanto às observações realizadas durante a pesquisa, bem como nossas reflexões do ponto de vista do ambiente/espaço físico, destacamos que as atividades aconteciam, principalmente, na(s): sala de acolhimento/alimentação; salas de aula; sala de vídeo; área externa (pátio, jardim ou na área livre para recreação).

A sala de acolhimento/alimentação contava com mesas e cadeiras adequadas ao tamanho das crianças, ventiladores, quadro de avisos, quadro branco, *rack* com aparelho de som, etc. O espaço era amplo, limpo, arejado e iluminado. Continha 3 (três) mesas e cadeiras adequadas ao tamanho das crianças, além de um *rack* com um *micro system* em bom estado de conservação. Além disso, era organizado de modo a atender às atividades propostas e às necessidades das crianças.

Figura 8. Sala de acolhimento/alimentação



Fonte: Projeto Aponte

As salas de aula, três no total, eram limpas, arejadas, iluminadas e com coloração em tom branco. Contavam com mobiliário adequado ao tamanho das crianças. Cada sala possuía uma mesa central e mesas angulares, formando um agrupamento sextavado. Cuja organização

e modelo dos móveis proporcionavam conforto, segurança e interações entre as crianças, bem como entre estas e os próprios materiais. Além disso, possuíam prateleiras suspensas – onde ficavam dispostos materiais pedagógicos –, uma pequena lousa e um ventilador.

Figuras 9, 10 e 11. Salas de aula



Fonte: Projeto Aponte

A sala de vídeo era limpa, arejada, iluminada (quando necessário) e com coloração em tom branco. O piso do ambiente era recoberto com tatames, coloridos, de modo que todos precisavam entrar descalços, a fim de manter a limpeza do local. O ambiente também contava com uma estrutura de alvenaria similar a um *rack*, além de um ventilador.

Figuras 11. Sala de vídeo



Fonte: Projeto Aponte

A área externa da instituição contava com pátio, jardim, área livre para recreação e até mesmo pomar. Os espaços eram limpos, arejados e seguros, além de lúdicos. O jardim, por exemplo, era bem cuidado, possuía gramas, plantas, árvores, além de objetos decorativos, sendo alguns feitos a partir de pneus reciclados, representando um “sapo” e dois bonecos dos “Minions”.

Figuras 12. Pátio



Fonte: Projeto Aponte

Figura 13. Jardim



Fonte: Projeto Aponte

Figura 14. Área livre para recreação



Fonte: Projeto Aponte

Conforme as DCNEI (BRASIL, 2010), o RCNEI (BRASIL, 1999), Fonseca (2012), Brancher e Hank (2006), Machado (2018), os espaços, internos e externos, devem ser vistos como um dos elementos essenciais ao processo educativo, de modo que sua organização deva ser tratada com cuidado e conhecimento, a fim de promover interações, desafiar a criança, oferecer ambientes apropriados para aprender, brincar, alimentar, dentre outros.

No que concerne, especificamente, à área externa, as orientações do RCNEI defendem que nessa área que se proporcionar ambientes lúdicos que possibilitem às crianças: correr, balançar, subir, descer, pendurar-se, escorregar, brincar com areia, entre outros. (BRASIL, 1999, p.69) Visto que a relevância desses ambientes se justifica pelo fato de que a aprendizagem ocorre para além da sala de aula, ocorrendo também na área externa, em outros locais da instituição e fora dela. (*Idem*, p. 58)

Reflexões sobre o ponto de vista dos recursos\materiais

Do ponto de vista dos recursos\materiais, elencamos alguns dos quais foram utilizados durante as atividades: brinquedos, livros infantis, papel sulfite, lápis, tesoura, cola, cartolina, tinta guache, etc.; mesas e cadeiras adequadas ao tamanho das crianças; datashow, caixa de som, celular, etc.; balanços, escorregador, pneus com areia, casinha, dentre outros.

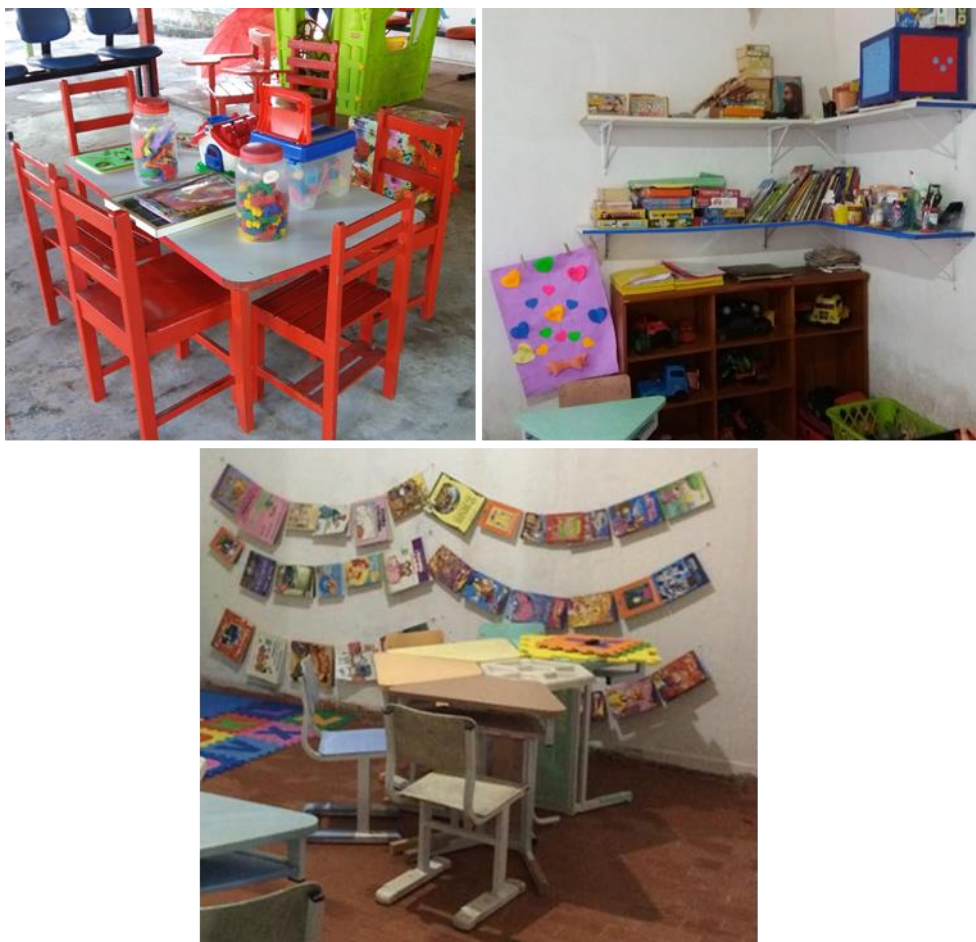
Vale destacarmos que, os vasos sanitários e as pias também eram adequados ao tamanho das crianças, e que o Projeto Aponte dispunha de recursos materiais variados, em quantidade suficiente e de boa qualidade. Os quais eram devidamente planejados, visando contribuir para o aprendizado das crianças.

Figura 14 e 15. Vasos sanitários e pias adequados ao tamanho das crianças



Fonte: Projeto Aponte

Figura 16, 17 e 18. Mesas e cadeiras infantis e materias diversos



Fonte: Projeto Aponte

A esse respeito, o RCNEI elenca os materiais que devem ser indispensáveis nas instituições de educação infantil, cuja presença deve ser de forma cuidadosamente planejada, muitos deles já elencamos acima ou foram citados nesse trabalho pelos educadores(as) e/ou nos relatos das atividades desenvolvidas no Projeto Aponte. O documento ainda defende que tais materiais consistem em instrumentos relevantes para o desenvolvimento da prática educativa, visto que auxiliam a ação das crianças. (BRASIL, 1999, pp. 69-71)

3.5.2 Análise dos Questionários

A seguir, buscaremos analisar os dados obtidos a partir dos questionários aplicados.

Quanto ao perfil dos(as) educadores(as) do Projeto Aponte que responderam o questionário, apresentaremos os dados coletados no quadro a seguir. Logo após, faremos algumas análises e teceremos algumas considerações.

Quadro 3. Perfil dos(as) educadores(as) do Projeto Aponte

EDUCADORES(AS)	IDADE	GÊNERO	FORMAÇÃO
E1	28	Masculino	Graduado em Pedagogia
E2	48	Feminino	Graduada em Pedagogia e História, Pós-graduada em Psicopedagogia e em Pedagogia Espírita
E3	29	Feminino	Fisioterapeuta
E4	22	Feminino	Nutricionista
E5	54	Feminino	Graduada em História
E6	31	Feminino	Graduada em Pedagogia
E7	68	Feminino	Graduada em Geografia, Especialista em Educação Infantil e em Psicopedagogia
E8	23	Feminino	Graduanda em Pedagogia, cursando o 3º período
E9	60	Feminino	Graduada em Pedagogia
E10	46	Feminino	Graduanda em Pedagogia
E11	44	Feminino	Graduanda em Pedagogia
E12	19	Feminino	Graduanda em Letras/Português

Fonte: Produzido pela autora a partir dos questionários

Como podemos verificar, a maioria dos(as) participantes informou ser do gênero feminino. Esse é um dado o qual revela que, no Brasil, a educação básica é ministrada, majoritariamente, por mulheres, principalmente, quando se trata de Educação Infantil. Além disso, revela a prevalência feminina nos cursos de Pedagogia.

Segundo o relatório Sinopse Estatística da Educação Básica, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com base no Censo Escolar 2017, na Educação Infantil, dos “320.321 professores de pré-escola, 304.128 são mulheres, contra 16.193 homens, um número quase 19 vezes maior. Nas creches, a proporção supera 40 vezes: são 266.997 mulheres e 6.642 homens.” (NOVA ESCOLA, 2018)¹²

De acordo com os dados do Censo da Educação Superior 2017, o curso de Pedagogia aparece entre os maiores cursos de graduação em licenciatura em número de matrículas em 2017, totalizando 710.855. Das quais, 660.917 são ocupadas por mulheres e, 53.428 são ocupadas por homens. (BRASIL, 2018)¹³

A realidade observada no Projeto Aponte não foi diferente, dos (as) 12 (doze) educadores (as) participantes do questionário, apenas 1 (um) declarou ser do gênero masculino. Quanto à formação, 8 (oito) declaram ter concluído ou estar concluindo o curso de Pedagogia, sem contar um (uma) que informou ser licenciado (a) em Geografia, mas também ser Especialista em Educação Infantil e em Psicopedagogia.

¹² Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/10272/mulheres-na-educacao>>. Acesso em: 30 abr. 2019.

¹³ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2018-pdf/97041-apresentac-a-o-censo-superior-ultimo/file>>. Acesso em: 30 abr. 2019.

Desse modo, a instituição, contava com uma equipe multiprofissional, diferente do que ocorre com muitas instituições que oferecem Educação Infantil, além disso, buscava garantir que os(as) educadores(as) possuísem formação em nível superior – para mediar as crianças nas atividades pedagógicas – preferencialmente, em Pedagogia ou Psicopedagogia. Ou seja, o projeto superava o que prevê a LDB, em seu art. 62, quando regulamenta a possibilidade de atuação na Educação Infantil por profissionais formados em nível médio, inferiorizando essa etapa de ensino.

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como **formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil** e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, **a oferecida em nível médio**, na modalidade normal. (BRASIL, 1996, grifos nossos)

Sobre a importância da formação em Pedagogia para atuar na Educação Infantil, a coordenadora do Instituto Vera Cruz, Andréa Luize¹⁴, esclarece que, legalmente, essa etapa de ensino compõe a educação básica e tem a mesma relevância que o ensino fundamental e o médio. Sendo assim, não há motivo “(...) para não ter profissionais graduados em pedagogia. Eles devem ter sua formação inicial focada na docência e na gestão escolar. Devem conhecer as especificidades da faixa etária e o papel, os objetivos e o currículo da educação infantil (...)”.

Em relação à primeira questão do questionário, que tratava da concepção de educação infantil que o(a) participante julgava mais adequada, todos(as) responderam a alternativa que afirmava: “A educação infantil visa o desenvolvimento global da criança (desenvolvimento cognitivo, físico, social e emocional) para construir uma base sólida e ampla, que prepare as crianças pequenas para a aprendizagem ao longo da vida.” (ABUCHAIM, 2018, p. 10) Portanto, demonstraram compreender o conceito dessa etapa de ensino a partir da perspectiva prevista na LDB, em seu art. 29, nas DNEI, bem como no relatório da UNESCO, citado por Abuchaim.

O mesmo ocorreu quando, solicitados a marcar a opção que melhor representava os objetivos da Educação Infantil, assinalaram a que elencava trechos de alguns dentre aqueles destacados pelo RCNEI, os quais visavam o desenvolvimento de competências nas crianças, tais como:

Desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente; descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites; estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente suas

¹⁴ Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/guia-de-carreiras/noticia/35-dos-professores-de-educacao-infantil-nao-tem-diploma-entenda-a-importancia-da-formacao-em-pedagogia.ghtml>>. Acesso em: 30 abr. 2019.

possibilidades de comunicação e interação social; respeitar a diversidade e desenvolver atitudes de ajuda e colaboração; observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade; brincar; utilizar as diferentes linguagens. (BRASIL, 1998, p. 63)

A opção assinalada por todos(as) os(as) educadores(as) demonstrou que houve superação acerca da compreensão que perdurou durante muito tempo entre pais e até profissionais da educação: a de que o objetivo da Educação Infantil era cuidar das crianças enquanto os pais trabalhavam, marcada por um caráter assistencialista.

Ao serem indagados sobre o que não deveria faltar no ambiente físico de uma escola de Educação Infantil, obtivemos uma resposta resultante de uma interpretação diferente da requerida pelo trabalho, o qual tratava do ambiente físico enquanto infraestrutura, ou seja, considerando o prédio construído e suas áreas internas e externas.

Como podemos verificar na resposta da E12: “Móveis que sejam adaptados ao tamanho das crianças para que elas possam desenvolver certas atividades de forma independente, a exemplo de sentar numa cadeira, escovar os dentes, usar o sanitário e etc.”

Além de resposta apresentando ausência de clareza, como no caso a seguir, da E11: “Espaço, pois é nele que a criança pode aprender e se desenvolver no processo educacional.” Contudo, a maioria dos(as) educadores(as) citou a necessidade dos ambientes elencados no quadro a seguir.

Quadro 4. Ambientes físicos necessários na escola de educação infantil

AMBIENTE FÍSICO CITADO	N.º DE VEZES CITADO
Brinquedoteca/Espaço lúdico com brinquedos/espço para brincar	5
Salas de aula/ambientes para estudo dirigido	4
Banheiros/ambiente para higiene adequado	4
Área para brincadeiras ao ar livre	4
Sala de acolhimento	2
Espaço (não especificado)	2
Sala de vídeo	1
Espaços esportivos	1
Área verde/contato com a natureza	2
Espaço para convivência das crianças	1
Ambiente onde possa sentar no chão para alguma atividade	1
Espaços para artes	1
Espaço para refeição	1
Cozinha	1

Fonte: Produzido pela autora a partir dos questionários

Como podemos observar, os(as) participantes disseram ser indispensável na infraestrutura de uma escola de Educação Infantil, principalmente, os seguintes espaços:

brinquedoteca, salas de aula ou ambientes pedagógicos organizados e desafiadores, banheiros adequados ao tamanho das crianças e espaço ao ar livre para brincar.

Portanto, os(as) participantes, bem como o Projeto Aponte, estão em consonância com o que estabelece as DCNEI, que citam a necessidade de espaços internos e externos (BRASIL, 2010, p. 20). Além das recomendações elencadas pelo RCNEI ao afirmar que, na área externa, “(...) há que se criar espaços lúdicos que sejam alternativos e permitam que as crianças corram, balancem, subam, desçam e escalem ambientes diferenciados, pendurem-se, escorreguem, rolem, joguem bola, brinquem com água e areia, escondam-se etc.” (BRASIL, 1999, p. 69)

Ou ainda, em conformidade com o que defende autores como Salles e Faria (2012, p. 35), que dizem ser imperativo a organização de espaços internos e externos que possibilitem “(...) as vivências corporais, a imaginação, o desenvolvimento do brincar, das demais linguagens, o contato com a natureza, a vivência de práticas sociais de cuidado e autocuidado, apropriação e produção de conhecimentos e a ampliação de seu universo cultural.”

Quanto aos recursos materiais que não deveriam faltar em uma escola de educação infantil, os(as) educadores(as) citaram: espelhos, brinquedos, livros infantis, lápis, papéis, tintas, pincéis, tesouras, cola, massa de modelar, jogos educativos, blocos para construções, material de sucata, roupas, panos, jogos, mobiliário, material de higiene pessoal, dentre outros. Como afirmou o(a) E3, é imprescindível que os materiais pedagógicos “(...) estimulem a curiosidade, as percepções visuais, auditivas e táteis (...)”. Nessa perspectiva, o projeto, assim como os(as) educadores(as) pesquisados(as) estão de acordo tanto em relação aos materiais que são necessários quanto em sua importância.

A esse respeito, o RCNEI elenca os materiais que “(...) devem ter presença obrigatória nas instituições de educação infantil de forma cuidadosamente planejada.” E ainda defendem que eles “(...) constituem um instrumento importante para o desenvolvimento da tarefa educativa, uma vez que são um meio que auxilia a ação das crianças.” (BRASIL, 199, pp. 69-71)

Também houve equívoco de interpretação acerca do que é recurso material, como fica evidenciado na resposta do(a) E6:

Para um trabalho eficiente, uma boa estrutura é essencial. Isso inclui ter material suficiente para que todos consigam compartilhar e um bom espaço de criação. Os ambientes devem ser convidativos e contextualizados com a história que se quer construir. Uma área ao ar livre, uma sala bem cuidada, rica em cores e com variedade de brinquedos e estímulos igualmente, possibilita momentos criativos, prazerosos e produtivos.

Quando questionados se consideravam importante que os(as) professores(as) da Educação Infantil possuísem curso superior, todos(as) responderam afirmativamente. Além disso, justificaram a resposta, com exceção do(a) E8. A justificativa apresentada pela maioria é no sentido de que: “É essencial que os professores busquem uma formação qualificada para promover aos alunos um ensino contínuo e um desenvolvimento de ótima qualidade.” (E6) Contudo, o (a) E9 acrescenta que: “Não qualquer curso superior, mas às licenciaturas, porque através dos conhecimentos, entendemos algumas correntes pedagógicas, daí, podemos aplicá-las da melhor forma, conforme a fase de desenvolvimento das crianças.”

O(A) E10, em sua resposta, resume bem porque é imprescindível essa formação, assim como defende muitos estudiosos, quando diz: “Porque a educação desde a sua base necessita e é carente de profissionais capacitados.”

Destacamos ainda as respostas abaixo, por enfatizarem a necessidade dessa formação ser em Pedagogia:

- “A formação docente em nível superior, sobretudo, em pedagogia irá oferecer aos docentes saberes necessários para os aspectos de metodológicos, didáticos, avaliativos inerentes ao processo de desenvolvimento infantil.” (E4)
- “Acredito que a experiência acadêmica, somado aos conhecimentos adquiridos durante os anos de curso, são melhores para os alunos, principalmente quando o curso superior é pedagogia.” (E1)

Aldeir Rocha, gestor de serviços educacionais da Edições SM, cita alguns desafios que os(as) professores(as) enfrentam na Educação Infantil e que demandam a formação em Pedagogia, são eles:

1. Saber colocar intencionalidade educativa nas brincadeiras e no convívio entre todos, para que mais habilidades sejam desenvolvidas;
2. Conhecer os objetivos da etapa de ensino e conseguir organizar o processo escolar para dar conta de todos esses eixos. O professor lembra que, pela primeira vez, com a Base Nacional Comum Curricular, teremos um documento que especifique, em detalhes, as metas da educação infantil;
3. Conseguir elaborar atividades adequadas à idade de cada criança e aos objetivos de aprendizagem a serem atingidos;
4. Fazer uma observação sistemática de cada criança, para monitorar o desenvolvimento dela;
5. Registrar a trajetória de cada aluno e refletir sobre os efeitos das práticas de ensino;
6. Saber rever o próprio trabalho e, quando necessário, mudar a estratégia pedagógica. (ROCHA, s/p)¹⁵

Quando indagados quais profissionais julgavam necessário ter em uma escola de educação infantil, além dos professores, elencaram:

¹⁵ Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/guia-de-carreiras/noticia/35-dos-professores-de-educacao-infantil-nao-tem-diploma-entenda-a-importancia-da-formacao-em-pedagogia.ghtml>>. Acesso em: 30 abr. 2019.

Quadro 5. Profissionais necessários na escola de educação infantil além dos professores

PROFISSIONAL(IS)/FUNÇÕES	N.º DE VEZES CITADO(S)
Psicopedagogos(as)	9
Psicólogos	7
Nutricionistas	6
Coordenador(a) pedagógico	3
Auxiliar de serviços gerais	2
Fisioterapeuta	2
Enfermeiros	1
Fonoaudiólogos	2
Auxiliares pedagógicos/apoiador (assistente de sala)	2
Assistente social/serviço social	2
Diretor	2
Cozinheira	1
Cuidadores	1
Educadores físicos	1
Secretária	1
Porteiro	1
Pedagogos	1

Fonte: Produzido pela autora a partir dos questionários

Dentre os profissionais mais citados como necessários em uma escola de educação infantil, além dos professores, estavam: psicopedagogos, psicólogos e nutricionistas. Também citaram a necessidade de recursos humanos para atuar em funções como coordenador(a) pedagógico (a), diretor, etc. Assim como os(as) educadores(as) pesquisados(as), Machado (2018, s/p.) ressalta a importância da presença de pedagogos, enfermeiras, nutricionistas, além dos auxiliares de sala como fundamental para a qualidade do trabalho.

No caso do Projeto Aponte, há a contribuição de voluntários(as) com diferentes formações: nutricionista, pedagogos, psicopedagogos, fisioterapeuta, etc., desempenhando diferentes funções. Além da relevante contribuição de mães, pais e/ou responsáveis em atividades relacionadas à limpeza da instituição fora dos horários de atendimento. Contudo, existe carência em relação ao número de profissionais por turno de funcionamento, pois, em geral, a instituição conta com a atuação de três a cinco voluntários(as), desempenhando funções relacionadas: às atividades pedagógicas, à higienização, à alimentação, dentre outras.

Sobre como deve ser a avaliação de uma criança na educação infantil, 11 (onze) responderam a alternativa que estava de acordo com a LDB, art. 31, inciso I, qual seja: “A avaliação deverá ocorrer mediante o acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental.”(BRASIL, 1996) Apenas o (a) E12 assinalou a opção que dizia: “A avaliação deverá ocorrer mediante o acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, mas também através de provas, a fim de

comprovar se a criança já adquiriu os conhecimentos necessários para ser promovida para o Ensino Fundamental.” Sobre essa perspectiva de avaliação, Salles e Faria (2012, p. 27) afirmam que:

(...) muitas das IEI que atuam com crianças de 0 até 3 anos, em nosso País, ainda trazem as marcas da perspectiva assistencialista que as constituiu, e aquelas que atuam com crianças de 4 e 5 anos apresentam ainda características escolarizantes, fruto da visão de “etapa preparatória” que predominou por muito tempo.

Ainda em relação à avaliação na educação infantil, o RCNEI esclarece:

A observação e o registro se constituem nos principais instrumentos de que o professor dispõe para apoiar sua prática. Por meio deles o professor pode registrar, contextualmente, os processos de aprendizagem das crianças; a qualidade das interações estabelecidas com outras crianças, funcionários e com o professor e acompanhar os processos de desenvolvimento obtendo informações sobre as experiências das crianças na instituição. Esta observação e seu registro fornecem aos professores uma visão integral das crianças ao mesmo tempo que revelam suas particularidades. (BRASIL, 199, pp. 59-60)

O RCNEI acrescenta ainda que, no documento citado:

(...) a avaliação é entendida, prioritariamente, como um conjunto de ações que auxiliam o professor a refletir sobre as condições de aprendizagem oferecidas e ajustar sua prática às necessidades colocadas pelas crianças. É um elemento indissociável do processo educativo que possibilita ao professor definir critérios para planejar as atividades e criar situações que gerem avanços na aprendizagem das crianças. Tem como função acompanhar, orientar, regular e redirecionar esse processo como um todo. (*Idem*, p. 59)

O documento ainda cita que há várias formas pelas quais os professores podem registrar a observação, uma delas é a escrita. Essa maneira de registrar está entre as utilizadas no Projeto Aponte. Dentre as orientações do projeto sobre como registrar, destacamos a seguinte: que cada educador(a) procure registrar suas observações sobre todas as crianças, mesmo que isso não possa ser feito de uma só vez. Então, priorize um grupo de crianças para vez, de modo que ao longo do mês, haja registro sobre todas. Tais registros serão avaliados pelos(as) os(as) educadoras(as) e, a partir da perspectiva de uma equipe formada por profissionais de diferentes áreas, auxiliarão na avaliação, acompanhamento e preenchimento do Protocolo de Avaliação e Acompanhamento da Educação Infantil (PAEI), mensalmente, referente a cada criança.

O PAEI mensal leva em consideração habilidades observadas como: atenção, concentração, compreensão, motricidade ampla e fina, percepção, dentre outras. A partir dos indicadores: “Bom”, “Regular”, “Fraco”, “Não observado”. De modo que, as habilidades marcadas com indicadores diferentes de “Bom”, receberão maior atenção e deverão ser estimuladas nas atividades posteriores. Além desse, o Projeto também utiliza o PAEI anual, o

qual, diferente do mensal, apresenta o registro do processo de desenvolvimento e de aprendizagem de cada criança mês a mês, além do parecer geral.

Quando questionados sobre quais seriam as principais dificuldades/desafios da Educação Infantil, os(as) participantes assinalaram as alternativas mostradas no quadro abaixo:

Quadro 6. Respostas dos(as) participantes quanto às principais dificuldades/desafios da Educação Infantil

EDUCADORES(AS)	RESPOSTA
E1	B
E2	A
E3	A
E4	A
E5	A
E6	C
E7	A
E8	A
E9	A
E10	A/B
E11	A
E12	C

Fonte: Produzido pela autora a partir dos questionários

Ressaltamos que, dentre os(as) educadores(as) participantes, 8 (oito) assinalaram a alternativa, que apontava as dificuldades e os desafios elencados tanto por estudiosos como Machado (2018, s/p) quanto por aparatos legais relacionados à legislação educacional, a qual apresentaremos a seguir:

“Estrutura física inadequada; oferta de vagas inferior às demandas; baixa qualidade dos serviços oferecidos; precária formação dos(as) professores(as); escassez de recursos materiais e humanos (de equipe multiprofissional); metodologia de ensino inadequada; falta de segurança; negligência dos pais e/ou responsáveis em não checar as condições a qualidade de todos os aspectos já mencionados.”

O(A) E1, por sua vez, assinalou a opção que mesclava informações coerentes e verídicos, com outras totalmente equivocadas, como podemos observar abaixo:

Estrutura inadequada; oferta de vagas superior às demandas, os pais e/ou responsáveis são negligentes em não matricular as crianças; baixa qualidade dos serviços oferecidos, por conta de que os profissionais são negligentes; precária formação dos (as) professores (as); escassez de recursos e de equipe multiprofissional, por falta de cooperação desses profissionais para trabalhar em conjunto; metodologia de ensino inadequada; falta de segurança; negligência dos pais e/ou responsáveis em não checar as condições a qualidade de todos os aspectos já mencionados.

O(A) E10, contraditoriamente, marcou as duas opções já mencionadas. Enquanto os(as) E6 e E12 marcaram a opção que apresentava, sobretudo, as escolas e os professores como os responsáveis pela situação precária em que se encontra a maioria das escolas,

demonstrando desinformação acerca da realidade educacional brasileira. Segue abaixo, o conteúdo da alternativa assinalada:

“Estrutura inadequada, mas, principalmente, baixa qualidade dos serviços ofertados, por conta por conta de que os profissionais são negligentes; precária formação dos(as) professores(as), por falta de interesses desses(as) profissionais em participar das formações oferecidas pelos sistemas de ensino; escassez de recursos materiais devido ao desperdício dos mesmos em atividades mal planejadas.”

Assim, a partir da análise dos questionários, evidenciamos que os(as) educadores(as), em sua maioria, demonstraram afinidade entre suas percepções acerca de aspectos como: concepção de educação infantil, objetivos para essa etapa de ensino, ambientes físicos e recursos materiais indispensáveis às instituições de educação infantil, avaliação e principais dificuldades/desafios da educação infantil, estavam em conformidade com o que preconiza a política nacional para esse nível de ensino. Cujas consonâncias também constatamos ao relacionarmos os aspectos elencados no questionário, no que diz respeito à política já mencionada, com a proposta pedagógica desenvolvida no Projeto Aponte.

Vale ressaltarmos a supremacia de percepção tanto dos(as) educadores(as) quanto da proposta pedagógica do Projeto Aponte – no que tangia ao entendimento de que é primordial a formação em nível superior para atuar na educação infantil – quando em comparação com a política já citada, a qual admite, como formação mínima, a oferecida em nível médio. Não obstante, dois (duas) dos(as) participantes, bem como a perspectiva do projeto, foram ainda mais específicos e contundentes ao defenderem que, por reconhecerem a importância dessa etapa de ensino, o(a) professor(a) deveria ser formado(a) em Pedagogia, impreterivelmente.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, destina-se ao atendimento de crianças de 0 (zero) a 5 (cinco anos) de idade, em instituições públicas e privadas, tendo como objetivo principal o desenvolvimento integral da criança, através de ações relacionadas ao educar, cuidar e brincar, sempre respeitando as particularidades de cada um(a) e buscando desenvolver uma proposta pedagógica que seja inclusiva e de qualidade.

Entretanto, a oferta de educação infantil no Brasil, ainda hoje, é permeada por desafios e possibilidades. Além disso, é marcada por uma diversidade de propostas pedagógicas, sobretudo, no tocante ao modo como se desenvolvem as práticas pedagógicas, à concepção, aos objetivos e ao funcionamento. Apresentando inúmeras divergências entre às práticas pedagógicas e a legislação educacional no que concerne a essa etapa da educação básica.

Nesse sentido, os resultados desta pesquisa responderam ao nosso objetivo, pois evidenciamos que a proposta de Educação Infantil desenvolvida no Projeto Aponte estava em conformidade com o que estabelecia a política nacional para essa etapa de ensino em aspectos como: concepção de Educação Infantil que visava a inclusão e o desenvolvimento integral de todas as crianças, respeitando suas diferenças e necessidades, através de aprendizagens diversificadas e significativas; boa estrutura física; materiais diversos e adequados ao tamanho das crianças; promoção de interações; equipe multiprofissional; dentre outras; tudo isso visando interferir significativamente no modo como as crianças aprendiam.

Durante o tempo de observação no projeto, verificamos processos inclusivos tanto na perspectiva social quanto na educacional, através da oferta de uma proposta pedagógica de educação infantil de qualidade que promovia a inclusão de sujeitos de direitos, carentes – até então excluídos pelo Estado – e seu desenvolvimento integral, sempre buscando respeitá-los e atendê-los em suas particularidades e necessidades. Bem como através da garantia do ingresso e das condições adequadas para sua permanência no projeto, além do acompanhamento individualizado do processo de desenvolvimento e de aprendizagem de cada criança, por meio da avaliação feita a partir do PAEI, assim de atividades planejadas considerando as especificidades de cada uma.

Assim, o projeto promovia ações que propiciavam o desenvolvimento de capacidades que envolviam dimensões como, por exemplo: física, a partir de atividades voltadas para o conhecimento do próprio corpo, o cuidado e autocuidado (escovação, limpeza das mãos, etc.),

o uso do corpo para se expressar, etc.; afetiva, através da valorização de cada criança, do amor a si mesmo e ao próximo, da promoção da autoestima, das boas relações de convivência entre os pares, bem como entre as crianças e os adultos, etc.; cognitiva, a partir de atividades que estimulavam a comunicação, o pensamento, entre outros.

Nessa perspectiva, o projeto buscava promover aprendizagens diversificadas como orientações sobre cuidado e autocuidado, atividades em grupo, exibição de vídeos, audição de músicas, contação de histórias, roda de conversa, acesso a livros, etc., e significativas, visto que valoriza os conhecimentos prévios das crianças, relacionando-os ao cotidiano delas, estimulava a curiosidade, promovia interações entre as crianças – e os objetos, os(as) mediadores(as), etc. –, enfim, levava em consideração o modo como as crianças aprendiam, ou seja, a partir das interações e de atividades lúdicas.

Contatamos ainda que o Projeto Aponte até mesmo superava muitas instituições de ensino para essa etapa em aspectos como: número de crianças por adulto; quantidade e diversidade de materiais adequados às necessidades das crianças; existência de área verde e área livre para recreação; entre outros.

Contudo, também evidenciamos que existia carência em relação ao número de profissionais por turno de funcionamento, pois, em geral, a instituição contava com a atuação de três a cinco voluntários(as), desempenhando funções relacionadas: às atividades pedagógicas, à higienização, à alimentação, dentre outras.

Dessa forma, como eram todos(as) voluntários(as), e não existia condição de contratação para serviços específicos, não havia pessoas para realizar ações exclusivas como, por exemplo, limpeza, merenda, secretaria, etc. Contudo, o Projeto Aponte priorizava que as atividades pedagógicas, em geral, fossem mediadas por voluntários da área de Pedagogia.

Nesse contexto, sem dúvida, os(as) voluntários(as) ficavam sobrecarregados, visto que acabavam cumprindo uma carga horária bem maior que a prevista, ou seja, precisavam chegar antes do horário de início das aulas, para fazer a limpeza do local, preparar os alimentos, etc.

Apesar disso, salientamos que o Projeto Aponte, em consonância com a legislação educacional brasileira, tem oferecido educação infantil a “(...) crianças de 2 anos e 6 meses a 5 anos e meio, com base nos princípios da autonomia, emancipação, solidariedade, amor, respeito, justiça e inclusão”, desenvolvendo “(...) ações educativas visando à inclusão de pessoas socialmente carentes, em uma perspectiva de educação do ser integral, lutando também pela efetivação dos direitos humanos.” (PROJETO APONTE, s/d).

Ainda precisamos destacar que, embora seja positivo reconhecer a presença de uma ação social voluntária e de qualidade que se volta para crianças carentes, é impossível não enxergarmos as falhas na política nacional brasileira para a população menos favorecida. Assim, por meio desta pesquisa, conseguimos revelar as fragilidades e o descaso com que é tratada a educação infantil em nosso país. Pois, além da falta de acesso, uma vez que todas as crianças que frequentavam o Projeto Aponte não encontraram vagas nas creches do bairro, é real a baixa qualidade dos serviços oferecidos por muitas creches e pré-escolas.

Parte dessas questões também se liga diretamente à falta de conhecimento sobre o valor da educação infantil nos primeiros anos de vida e o quanto a estimulação no tempo certo é decisiva para todo o desenvolvimento da criança. Portanto, a formação inicial e continuada dos(as) educadores(as) que atuam na educação infantil é instrumento importante para a consolidação de práticas pedagógicas de qualidade e deve ser vista como condição essencial para a construção de modelos educacionais apropriados aos diversos níveis de ensino.

Por fim, ficamos felizes em acompanhar e pesquisar uma prática que coadunava com a política educação brasileira e que, em alguns aspectos, até superava o que prevê nosso sistema de ensino, mas não deixamos de nos preocupar com a ausência do poder público na oferta de Educação Infantil, pois sabemos que muitas outras instituições podem estar oferecendo esse nível de escolaridade sem cumprir os requisitos necessários e sem primar pela formação específica dos(as) educadores(as), o que poderá abrir lacunas importantes no desenvolvimento das crianças, algumas delas, insuperáveis.

REFERÊNCIAS

ABUCHAIM, B. de O. **Panorama das Políticas de Educação Infantil**. 2018. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261453>. Acesso em 16 de março de 2019.

BRANCHER, E. A. & HANK, V. L. C. **O espaço físico e sua relação no desenvolvimento e aprendizagem da criança**. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/o-espaco-fisico-sua-relacao-no-desenvolvimento-aprendizagem-.htm>. Acesso em: 13 abr. 2019.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. (Org.). **Ler e Escrever na Educação infantil: discutindo praticas pedagógicas**. 2ª ed. – Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2011 (Língua Portuguesa na Escola ; 2).

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Censo Escolar**. Brasília: MEC/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”, 2018.

_____. **BNCC. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 26 abr. 2019.

_____. **DCNEB. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013.

_____. **DCNEI. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2010.

_____. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf. Acesso em: 26 de abr. de 2019.

_____. **LDB. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1966.

_____. **Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância (...)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13257.htm. Acesso em: 16 mar. 2019.

_____. **Lei 12.796. Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024; linha de base**. Brasília: MEC/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”, 2014.

_____. **RCNEI. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1998.

FONSECA, Edi. **Interações: com olhos de ler, apontamentos sobre a leitura para a prática do professor da educação infantil**. São Paulo: Blucher, 2012. – (Coleção InterAções).

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (organizadoras). **Métodos de Pesquisa**. 1ª Ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/52806/000728684.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 05 abr. 2019.

MACHADO, J. L. de A. **A Educação infantil em números**. 2019. Disponível em: <http://www.plannetaeducacao.com.br/portal/a/5/a-educacao-infantil-no-brasil-em-numeros>. Acesso em 15 de abril de 2019.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico] : métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico** / Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <<http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2019.

ROESE, Adriana et al. **Diário de campo: construção e utilização em pesquisas científicas**. Online Brazilian Journal of Nursing, Vol 5, No 3 (2006). Disponível em: <<http://www.objnursing.uff.br/index.php/nursing/article/view/598/141>>. Acesso em: 05 mai. 2019.

SALLES, Fátima; FARIA, Vitória. **Currículo na educação infantil: diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica**/Vitória Faria, Fátima Salles. – 2.ed., [ver. e ampl.]. – São Paulo: Ática, 2012. 248 p. (Educação em Ação).

SANTOS, Z. C. W. N.; FERREIRA, V. S. **Políticas e Documentos [Mec]: Há Espaço para a relação Criança/Natureza na Educação Infantil?** 37ª Reunião Nacional da ANPED – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt22-4168.pdf> acesso em 12 de fevereiro de 2019.

VIEIRA, Taiane Beatriz de Araújo. **As contribuições da área de aprofundamento em educação especial para a formação do pedagogo inclusivo** / Taiane Beatriz de Araújo Vieira. – João Pessoa: UFPB, 2017. 37f. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/2576/1/TBAV20062017.pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2019.

ANEXOS

**ANEXO 1 – PROTOCOLO DE AVALIAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DA
EDUCAÇÃO INFANTIL (PAEI) MENSAL**

PROJETO APONTE

NOME DA CRIANÇA: _____

DATA DE NASCIMENTO: _____ **IDADE:** _____

MÊS: _____

PAEI MENSAL

(Protocolo de Avaliação e Acompanhamento da Educação Infantil)

INDICADORES	BOM	REGULAR	FRACO	NÃO OBSERVA DO
HABILIDADES OBSERVADAS				
Atenção				
Concentração				
Compreensão				
Motricidade ampla				
Motricidade fina				
Percepção				
Memória				
Linguagem oral				
Outras linguagens				
Comunicação				
Criatividade				
Participação				
Cooperação				
Organização				
Autocuidado				
Interação com a/o educadora/o				
Interação com os colegas				
Curiosidade				
Iniciativa\autonomia				
Afetividade				
Sensibilidade				
Respeito às regras				

HABILIDADES A SEREM ESTIMULADAS: _____

PREENCHIDO POR: _____

JOÃO PESSOA, _____ DE _____ DE _____.

**ANEXO 2 – PROTOCOLO DE AVALIAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DA
EDUCAÇÃO INFANTIL (PAEI) ANUAL**

PROJETO APONTE

NOME DA CRIANÇA: _____

DATA DE NASCIMENTO: _____ **IDADE:** _____

ANO: _____

PAEI ANUAL

(Protocolo de Avaliação e Acompanhamento da Educação Infantil)

MESES	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	AGO	SET	OUT	NOV	DEZ
HABILIDADES OBSERVADAS										
Atenção										
Concentração										
Compreensão										
Motricidade ampla										
Motricidade fina										
Percepção										
Memória										
Linguagem oral										
Outras linguagens										
Comunicação										
Criatividade										
Participação										
Cooperação										
Organização										
Autocuidado										
Interação com a/o educadora/o										
Interação com os colegas										
Curiosidade										
Iniciativa\autonomia										
Afetividade										
Sensibilidade										
Respeito às regras										
B = BOM R = REGULAR F = FRACO NO = NÃO OBSERVADA										

PARECER GERAL: _____

JOÃO PESSOA, ____ DE _____ DE _____

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Senhor(a)

Esta pesquisa é sobre **DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Uma Reflexão sobre o Projeto Aponte** e está sendo desenvolvida pela pesquisadora Andréia Souza Lima, aluna do Curso de graduação em Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Sandra Alves da Silva Santiago.

O objetivo do estudo é analisar a proposta de educação infantil do Projeto Aponte e se a mesma estabelece correlação com a Política Nacional para esse nível de ensino. Para tanto, solicitamos a sua colaboração para responder nosso questionário, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de educação. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece nenhum risco e esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano.

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Contato da Pesquisadora Responsável:
Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar
para a pesquisadora Andréia Souza Lima
Telefone: (83) 9880-25443

APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO APLICADO COM OS(AS) EDUCADORES(AS)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
TÍTULO DO TCC: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
Uma Reflexão sobre o Projeto Aponte
ALUNA: ANDRÉIA SOUZA LIMA
PROF.^a ORIENTADORA: SANDRA ALVES S. SANTIAGO**

QUESTIONÁRIO

Dados de identificação do participante:

Idade: _____

Gênero: _____

Formação: _____

1. Marque a concepção de educação infantil que você julga mais adequada:
 - a) A educação infantil visa o desenvolvimento global da criança (desenvolvimento cognitivo, físico, social e emocional) para construir uma base sólida e ampla, que prepare as crianças pequenas para a aprendizagem ao longo da vida.
 - b) A educação infantil visa o desenvolvimento global da criança, mas, principalmente, promove o cuidado inicial preparatório à transição da criança para a escolaridade formal, quando iniciará seu processo de aprendizagem.
 - c) A educação infantil visa apenas o cuidado com as crianças, por tratar-se de uma fase muito importante do desenvolvimento humano e que exige muita atenção por parte dos responsáveis.

2. Marque aqueles que melhor representam os objetivos da Educação Infantil, na sua opinião:
 - a) Desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente; descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites; estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social; respeitar a diversidade e desenvolver atitudes de ajuda e colaboração; observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade; brincar; utilizar as diferentes linguagens.
 - b) Desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma um pouco independente; descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, enfatizando seus limites; estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos (já que são com eles que aprendem), fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social; respeitar a diversidade e desenvolver atitudes de ajuda e colaboração; observar e explorar o ambiente com atitude de contemplação; brincar; utilizar as diferentes linguagens.

- c) Cuidar das crianças, enfatizando aspectos como higiene pessoal, alimentação, uma vez a educação infantil é marcada por seu caráter assistencialista: cuidar das crianças enquanto seus pais e/ou responsáveis trabalham. Sendo desnecessária, nessa fase, qualquer proposta pedagógica voltada para educar. Devendo, no máximo, promover brincadeiras, para ocupar o tempo das crianças.
3. Em sua opinião, o que não pode faltar no ambiente físico de uma escola de Educação Infantil? _____

4. Em sua opinião, o que não pode faltar nos recursos materiais de uma escola de Educação Infantil? _____

5. Você considera importante que os(as) professores(as) da educação infantil possua(m) curso superior?
a) Sim.
b) Não.
Por quê? _____

6. Além dos(as) professores(as), que profissionais você julga necessário numa escola de educação infantil? _____

7. Como deve ser avaliada uma criança da Educação infantil, na sua opinião?
a) A avaliação deverá ocorrer mediante o acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental.
b) A avaliação deverá ocorrer mediante o acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, mas também através de provas, a fim de comprovar se a criança já adquiriu os conhecimentos necessários para ser promovida para o Ensino Fundamental.
c) Através de instrumentos como provas, capazes de medir o quanto a criança já se desenvolveu.
8. Marque aquelas que você considerar as principais dificuldades\desafios da Educação infantil:
a) Estrutura física inadequada; oferta de vagas inferior às demandas; baixa qualidade dos serviços oferecidos; precária formação dos (as) professores (as); escassez de recursos materiais e humanos (de equipe multiprofissional); metodologia de ensino inadequada; falta de segurança; negligência dos pais e/ou responsáveis em não checar as condições a qualidade de todos os aspectos já mencionados.
b) Estrutura inadequada; oferta de vagas superior às demandas, os pais e/ou responsáveis são negligentes em não matricular as crianças; baixa qualidade dos serviços oferecidos, por conta de que os profissionais são negligentes; precária formação dos (as) professores (as); escassez de recursos e de equipe multiprofissional, por falta de cooperação desses profissionais para trabalhar em conjunto; metodologia de ensino

inadequada; falta de segurança; negligência dos pais e/ou responsáveis em não checar as condições a qualidade de todos os aspectos já mencionados.

- c) Estrutura inadequada, mas, principalmente, baixa qualidade dos serviços ofertados, por conta por conta de que os profissionais são negligentes; precária formação dos (as) professores (as), por falta de interesses desses (as) profissionais em participar das formações oferecidas pelos sistemas de ensino; escassez de recursos materiais devido ao desperdício dos mesmos em atividades mal planejadas.