



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Ana Carla Pereira Santos Gomes

**Autonomia Curricular e qualidade do ambiente educativo no cotidiano da educação infantil no Brasil: um estudo exploratório com educadores**





**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Ana Carla Pereira Santos Gomes

**Autonomia Curricular e qualidade do ambiente  
educativo no cotidiano da educação infantil no  
Brasil: um estudo exploratório com educadores**

Dissertação de Mestrado  
Mestrado em Ciências da Educação  
Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular e Avaliação

Trabalho efetuado sob a orientação da  
**Doutora Isabel Maria Torre Carvalho Viana**

## **Direitos de Autor e Condições de Utilização do Trabalho por Terceiros**

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros, desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

### ***Licença concedida aos utilizadores deste trabalho***



**Atribuição-NãoComercial-SemDerivações  
CC BY-NC-ND**

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

## **Agradecimentos**

Agradeço a Deus, por tudo que aconteceu na trajetória de construção desta dissertação e pelo consentimento da vida.

Aos meus pais, que lutaram ao longo de suas vidas em oferecer o melhor para minha formação profissional e humana.

Ao meu esposo Gabriel, que me acompanhou nesta caminhada, desde acordar as três da manhã, horário do Brasil, para me acompanhar nas aulas remotas, deitado no sofá do nosso lar, esperando a aula finalizar para tomarmos café da manhã, juntos, e a compreensão da minha ausência em momentos celebrativos familiares, para que pudesse concretizar esta investigação.

A Ariel, meu filho, que lia meus escritos, emitindo opiniões sobre a qualidade do texto, que tentava me acalmar diante de alguns momentos de desespero em tentar conciliar estudo e trabalho, e sobre a compreensão da minha ausência em alguns momentos.

Ao meu grupo de literatura e poesia Nisia Floresta, que fomentam diariamente em mim o desejo pela leitura, construindo assim, parte da minha identidade pessoal e docente.

As amigas e pares, Claudia Opa, Simone Silva, Alexandra Perfil e Síntia Piol, que caminharam comigo em todo o percurso do mestrado, reivindicando a intelectualidade e a ciência, numa dinâmica grupal de apoio coletivo e ajuda mútua.

A minha orientadora Prof.<sup>a</sup> Dra. Isabel Maria Torre Carvalho Viana, pelo cuidado, inteligência e competência científica, em todo o processo de orientação. Pela motivação, apoio e paciência em atender às minhas dúvidas e dificuldades ao longo da realização desta investigação.

Aos meus colegas de trabalho que nas trocas diárias contribuem com a minha formação e identidade docente.

E, por fim, agradeço às crianças do meu grupo, que me fazem ser uma melhor educadora todos os dias.

## **Declaração de Integridade**

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio, nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

## **Autonomia curricular e qualidade do ambiente educativo no cotidiano da educação infantil no Brasil: um estudo exploratório com educadores**

### **Resumo**

A presente dissertação propõe compreender a relação que se pode estabelecer entre autonomia curricular e a melhoria da qualidade do ambiente educativo na etapa da educação infantil, no entendimento que autonomia curricular tem estabelecido fortes conexões com a qualidade da oferta educativa, reconhecendo que a educação infantil é uma etapa imprescindível no processo de formação humana, que precisa atender às exigências contemporâneas na construção de uma sociedade mais equitativa, justa socialmente e sustentável. Tendo como o objetivo nuclear: Analisar o impacto e conexões entre a autonomia curricular e a melhoria da qualidade do ambiente educativo na etapa da educação infantil, e como objetivos secundários: Identificar indicadores de qualidade do ambiente educativo na educação infantil; Compreender a relação existente entre a autonomia curricular e condições promotoras da melhoria da qualidade da educação infantil no Brasil; Identificar fatores que os educadores apontam como inibidores e/ou estimuladores da autonomia curricular; Discutir as condições que são permitidas aos educadores na tomada de decisões, tanto ao nível da concepção/organização do currículo, espaços e tempos, como das experiências planejadas no cotidiano e comunicar, enquanto espaço transversal/multidisciplinar, lições aprendidas/recomendações para os decisores políticos e coordenadores da educação infantil no Brasil, com intuito de, a partir das evidências empíricas que emergirem do estudo, propor o debate da qualidade da educação infantil no Brasil. Na pretensão de investigar de que forma a autonomia curricular promove a melhoria da qualidade do ambiente educativo na etapa da educação infantil e quais os benefícios que daí resultam para a garantia da oferta de uma educação infantil de qualidade no Brasil. Recorreremos a uma abordagem qualitativa por meio de um estudo exploratório, de caráter interpretativo, da Pesquisa bibliográfica e da realização da técnica do grupo focal, como recolha de dados, que foi composto por 09 (nove) educadoras de uma instituição de educação infantil da Rede Pública de Ensino numa cidade do estado da Bahia, na região Nordeste do Brasil. A análise de conteúdo foi a técnica selecionada para análise e interpretação dos dados. Os principais resultados desta investigação revelam que os educadores percebem sua autonomia de maneira contraditória, considerando uma sobrecarga no fazer curricular, mas também necessária para contextualização curricular das práticas pedagógicas. Acreditam que autonomia curricular pode interferir na qualidade educativa ofertada, pois é conferida uma relação direta entre a autonomia curricular e os parâmetros que compõe a qualidade. E revelado também que o planejamento institucional, a formação e condições de trabalho e as experiências, espaços, materiais e tempo são parâmetros de qualidade que tem se apresentado como limitadores da autonomia curricular das educadoras. Aponto o potencial da autonomia curricular como promotora da inovação curricular na educação infantil.

**Palavras-chave:** Autonomia Curricular; Educação infantil; Qualidade.

# **Curricular autonomy and quality of the educational environment in the daily life of early childhood education in Brazil: an exploratory study with educators**

## **Abstract**

The present dissertation proposes to understand the relationship that can be established between curricular autonomy and the improvement of the quality of the educational environment in the early childhood education stage, in the understanding that curricular autonomy has established strong connections with the quality of the educational offer, recognizing that early childhood education is an essential step in the process of human formation, which needs to meet contemporary demands in the construction of a more equitable, socially just and sustainable society. Having as the core objective: To analyze the impact and connections between curricular autonomy and the improvement of the quality of the educational environment in the early childhood stage, and as secondary objectives: To identify indicators of quality of the educational environment in early childhood education; Understand the relationship between curricular autonomy and conditions that promote the improvement of the quality of early childhood education in Brazil; Identify factors that educators point out as inhibitors and/or stimulators of curricular autonomy; Discuss the conditions that are allowed for educators in decision-making, both in terms of the design/organization of the curriculum, spaces and times, as well as planned experiences in everyday life and communicate, as a transversal/disciplinary space, lessons learned/recommendations for policy makers and coordinators of early childhood education in Brazil, with the aim of, based on the empirical evidence that emerges from the study, proposing a debate on the quality of early childhood education in Brazil. With the intention of investigating how curricular autonomy promotes the improvement of the quality of the educational environment in the early childhood education stage and what are the benefits that result in guaranteeing the provision of quality early childhood education in Brazil. We will resort to a qualitative approach through an exploratory study, of an interpretive character, the bibliographic research and the realization of the focus group technique, as data collection, which was composed of 09 (nine) educators from an early childhood education institution of the Public Education Network in a city in the state of Bahia, in the Northeast region of Brazil. Content analysis was the technique selected for data analysis and interpretation. The main results of this investigation reveal that educators perceive their autonomy in a contradictory way, considering an overload in the curricular doing, but also necessary for the curricular contextualization of pedagogical practices. They believe that curricular autonomy can interfere with the educational quality offered, as a direct relationship is conferred between curricular autonomy and the parameters that make up the quality. It is also revealed that institutional planning, training and working conditions and experiences, spaces, materials and time are quality parameters that have been shown to limit the curricular autonomy of educators. I point out the potential of curricular autonomy as a promoter of curricular innovation in early childhood education.

**Keywords:** Child Education; Curricular Autonomy; Quality.



## Índice

<b>Direitos de Autor e Condições de Utilização do Trabalho por Terceiros .....</b>	<b>ii</b>
<b>Agradecimentos .....</b>	<b>iii</b>
<b>Declaração de Integridade .....</b>	<b>iv</b>
<b>Resumo .....</b>	<b>v</b>
<b>Abstract.....</b>	<b>vi</b>
<b>Índice de Quadros .....</b>	<b>x</b>
<b>Índice de Gráficos .....</b>	<b>x</b>
<b>Índice de Figura .....</b>	<b>x</b>
<b>Abreviaturas .....</b>	<b>xi</b>
<b>Dedicatória.....</b>	<b>xiii</b>
<b>Introdução.....</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO I - Enquadramento político-legal da Educação Infantil no Brasil.....</b>	<b>26</b>
1.1. Contextualizando a educação infantil na contemporaneidade: As discussões mundiais via organizações não governamentais.....	26
1.2. O Brasil antes da redemocratização e o caráter assistencialista e filantrópico .....	30
1.3. A educação infantil como direito das crianças brasileiras: estrutura, organização e legislação. ....	33
1.4. O Plano Nacional de Educação e as políticas de financiamento para a educação infantil no Brasil .....	40
1.5. As políticas curriculares na educação infantil brasileira: Orientações documentais .....	45
<b>CAPÍTULO II - Enquadramento teórico: Currículo, Autonomia Curricular e a Qualidade na Educação Infantil .....</b>	<b>37</b>
2.1. O Currículo no centro da ciranda .....	37
2.1.1. O currículo na educação infantil.....	39
2.1.2. A Concepção de criança e o currículo. ....	42
2.1.3. BNCC – Base Nacional Comum Curricular: contexto e implantação.....	44
2.2. Autonomia Curricular .....	48
2.2.1. Descentralização de poder e/ou inobservância do Estado .....	49
2.2.1.1. Brasil atual, educação infantil e a narrativa da política de voucherização .....	52
2.2.2. Autonomia curricular docente .....	53

2.2.2.1.	Identidade docente .....	55
2.2.2.2.	Identidade docente na educação infantil .....	58
2.2.3.	Autonomia curricular docente e as inovações nas práticas pedagógicas.....	59
2.3.	A Qualidade nas instituições da Educação Infantil .....	62
2.3.1.	O conceito de qualidade .....	63
2.3.2.	Qualidade na educação infantil brasileira .....	64
2.3.3.	Abordagens curriculares internacionais e a qualidade.....	68
2.3.4.	A qualidade na educação infantil: cenário atual .....	70
2.3.4.1.	A Qualidade na educação e o educador.....	72
<b>CAPÍTULO III - Enquadramento metodológico .....</b>		<b>79</b>
3.	Apresentação .....	79
3.1	Abordagem metodológica .....	79
3.2	Caracterização e contexto do estudo.....	80
3.3	Caracterização dos participantes do estudo .....	82
3.4	Estrutura e organização da investigação .....	85
3.5	Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	86
3.6	Técnica de análise dos dados .....	89
3.7	Questões éticas da investigação .....	90
3.8	Limites da investigação .....	91
<b>CAPÍTULO IV - A voz das educadoras sobre sua autonomia curricular e a qualidade na instituição que atuam: interpretação e análise de dados .....</b>		<b>93</b>
4.1	Documentos curriculares.....	94
4.2	Isolamento pedagógico.....	97
4.3	Condições de trabalho e os parâmetros de qualidade .....	100
4.4	Inovação curricular .....	104
4.5	Discussão dos resultados .....	107
<b>Considerações Finais .....</b>		<b>116</b>
<b>Referências Bibliográficas.....</b>		<b>120</b>
<b>Apêndices.....</b>		<b>128</b>
<b>Apêndice 1</b> Termo de Consentimento .....		<b>128</b>
<b>Apêndice 2</b> Primeira versão do guião do grupo focal .....		<b>129</b>
<b>Apêndice 3</b> Parecer do Guião do grupo focal elaborado pela especialista .....		<b>133</b>

<b>Apêndice 4</b> Versão final do Guião do grupo focal.....	136
<b>Apêndice 5</b> Processo de (re)construção dos parâmetros de qualidade para a educação infantil .....	138
<b>Apêndice 6</b> Categorização da análise qualitativa dos dados recolhidos no Grupo Focal .....	142

## Índice de Quadros

<b>Quadro 1</b> - Estrutura da educação Infantil, após promulgação da Constituição Federal de 1998 .....	37
<b>Quadro 2</b> - Estrutura atual da Educação Infantil, em conformidade com a LDB 1996, após alteração da legislação em 2006 e 2013 .....	42
<b>Quadro 3</b> - Documentos curriculares da educação infantil brasileira .....	46
<b>Quadro 4</b> - Paradigmas de análise da qualidade na educação de infância.....	71
<b>Quadro 5</b> - A estrutura e o recorte metodológico da investigação, adaptado de Morgado (2000) e Aires (2015) .....	86

## Índice de Gráficos

<b>Gráfico 1</b> - Concentração relativa de pobreza por região do Brasil (IBGE, 2020) .....	81
<b>Gráfico 2</b> - Dados referentes ao sexo .....	83
<b>Gráfico 3</b> - Dados referentes as idades .....	83
<b>Gráfico 4</b> - Dados referentes a formação acadêmica .....	83
<b>Gráfico 5</b> - Dados referente ao regime de contratação.....	84
<b>Gráfico 6</b> - Dados referente a carga horária de atuação na instituição.....	84
<b>Gráfico 7</b> - Dados referente ao tempo de atuação na educação infantil.....	85
<b>Gráfico 8</b> - Dados referente a escolha de atuação nas etapas da educação básica.....	85

## Índice de Figura

<b>Figura 1</b> - Histórico legal da educação infantil brasileira .....	36
<b>Figura 2</b> - Motivação do Estado na descentralização de poder .....	51
<b>Figura 3</b> - Ilustração de Alberto Ruggieri.....	53
<b>Figura 4</b> - Fatores constitutivos da identidade docente.....	57

## **Abreviaturas**

ANEI	Avaliação Nacional da Educação Infantil
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
CEUMinho	Conselho de Ética da Universidade do Minho
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DQP	Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INDIQUE	Indicadores de Qualidade na Educação - Educação Infantil
INEP	O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEM	Movimento da Escola Moderna
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PIB	Produto Interno Bruto

PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político pedagógico
PRÓ	Professora
RESPCUR	Responsabilidade escolar em questões relacionadas ao currículo e avaliação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SGD	Sistema de Garantia de Direitos
SINAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
TIC	Tecnologias da informação e comunicação
THC	Teoria Histórico Crítica
UNICEF	O Fundo das Nações Unidas para a Infância

## Dedicatória

“Você já passou por mim  
E nem olhou pra mim  
Você já passou por mim  
E nem olhou pra mim  
Acha que eu não chamo atenção (acha)  
Engana o seu coração  
Acha que eu não chamo atenção

Não tem cor não tem cara, começou não vai parar  
Coração vai disparar, não tem como dedurar

Ninguém viu, ninguém viu  
Ninguém acha você  
Invisível, invisível  
Ninguém acha você

Há maneiras de ver  
Maneira de ser  
Maneira de ter  
Maneira de ver  
Cara-metade  
Cara-metade  
Quero te ver na cidade”

(Baiana System)

Dedico este estudo a luta pelos direitos das crianças e infâncias brasileiras

## **Introdução**

Esta dissertação aborda questões que, atualmente, são centrais para construirmos uma oferta educativa de qualidade às crianças pequenas no contexto brasileiro ao discutirmos a autonomia curricular docente e a sua relação com a qualidade educativa no cotidiano das instituições de educação infantil.

A implicação da investigação surge em tentar compreender e encontrar soluções para construir uma oferta educacional com maior qualidade, enquanto educadora de crianças pequenas, tendo como contexto o sistema educacional público brasileiro, ao apresentar um cotidiano demasiadamente complexo, contraditório e tenso, principalmente quando se refere às escolhas e tomadas de decisões e as influências na nossa autonomia curricular sobre o percurso curricular das crianças. Por isso, entendemos que, ao proporcionar discussões que promovam reflexão a respeito de uma tomada de consciência sobre o fazer curricular, conseqüentemente, poderemos influenciar na melhoria da qualidade da educação infantil ofertada nas instituições públicas do Brasil.

### **A. Justificativa**

Historicamente, a educação infantil brasileira, após redemocratização do país, em 1988, obteve avanços significativos em relação à existência e o reconhecimento da criança enquanto sujeito cultural, histórico e de direito. Esse reconhecimento implicou ao Estado, uma reorganização legal e estrutural, que organizasse o sistema educativo por meio de documentações curriculares, políticas de financiamento educacional e a descentralização, por meio da municipalização, para a implantação e implementação de políticas públicas que pudessem promover o acesso das crianças pequenas ao sistema educativo brasileiro.

Essa oferta, até a década de 90, se fundamentava numa prática fundamentalmente assistencialista e filantrópica, natureza que se justificava em virtude da alta vulnerabilidade de grande parte das crianças, do nascimento da indústria moderna brasileira e da inserção da mulher no mercado de trabalho. O viés pedagógico na educação infantil foi quase inexistente (Paschoal & Machado, 2009).

Neste interim, o Brasil, a partir dos anos 2000, passa a acompanhar, de maneira mais efetiva, o movimento dos organismos internacionais capitaneados pela ONU, UNICEF, OCDE e pelo Banco Mundial (Rosemberg, 2008). Paralelamente, os movimentos sociais civis organizados, liderados por



mulheres, estudiosos e pesquisadores da infância, também fomentam discussões no âmbito acadêmico e político, no intuito de ultrapassar a questão da oferta e acesso das crianças ao sistema educativo, mas incluindo nas discussões a qualidade desta oferta. A partir desses movimentos, novas exigências e discussões emergiram perante a sociedade, para pensar estratégias pedagógicas, administrativas e financiadoras para efetivação de uma educação infantil que estivesse dentro dos critérios de qualidade orientados pelos organismos internacionais e pela necessidade da sociedade brasileira (Kramer, Nunes & Corsino, 2011).

Neste panorama, grandes avanços do ponto de vista legal e estrutural aconteceram no Brasil, dando à educação infantil meios para sair da marginalidade das políticas organizacionais, curriculares educacionais e de financiamento. Contudo, a educação infantil brasileira, em quase sua totalidade de instituições que oferecem educação infantil, apresenta uma estrutura física e pedagógica num viés fortemente escolarizante. As crianças são organizadas por grupos, em “salas de aula”, e os educadores que atuam nesta etapa não tem especialização para este fim. Obter a formação inicial em pedagogia é o único critério para atuar na educação infantil.

Informamos ao leitor que, ao longo do texto, utilizaremos o termo educador em vez do termo professor e, o termo instituição, em vez do termo escola. Do ponto de vista legal, não há qualquer diferenciação, mas, conceitualmente, esses termos trazem uma concepção que tenta romper com o enraizamento no ensino fundamental e no processo de escolarização, que tanto circunda a educação infantil, e apresenta a grande diferença e especificidades indubitáveis na forma de atuação do educador diante das outras etapas da educação básica. Portanto, é evidenciado que a educação infantil, no Brasil, requer reflexões profundas, do ponto de vista estrutural, legal, curricular, profissional, formativo e de concepção nas instituições. Sendo assim, conota-se a relevância em discutir a possibilidade do potencial contributivo dos educadores a partir da sua autonomia curricular.

Pensar o currículo, mesmo perante sua complexidade conceitual, que é ambígua, polissêmica, e que sofre influências econômicas, sociais e culturais, é estar atento ao protagonismo nos estudos educacionais sobre esta temática. Hoje, o currículo tem sido o eixo estruturante nos sistemas educacionais, que são “hipocondríacos” (Morgado 2020) e reverberam todas as mudanças de paradigmas sociais. O protagonismo do currículo nas discussões educacionais se justifica devido às mudanças de paradigmas (Kuhn, 1998), que impõem novas exigências sociais, no intuito de atender às necessidades da sociedade e das crianças. E, neste cenário, os educadores precisam ter plena consciência do seu fazer curricular por meio da própria autonomia, que possui um grande potencial

contributivo, no sentido da contextualização e diálogo das práticas com a realidade da comunidade educativa. O trinômio currículo-docência-responsabilidade, pauta o conceito de autonomia curricular docente e, nesta conformidade, este estudo admite o conceito de agência (*agency*) de Giddens (1989), para compreender, mais profundamente, o conceito de autonomia curricular. Nela, o indivíduo afeta o sistema e este é afetado pelo indivíduo ao agir dentro do sistema. Admitindo assim que a autonomia curricular do educador influencia e é influenciada pelo contexto social, econômico e político em que está inserido. Neste sentido, a investigação aponta a influência que a autonomia curricular pode exercer sobre a qualidade educativa ofertada.

A concepção de qualidade proposta por esta investigação corresponde a um processo contínuo de construção, partindo de uma dinâmica que envolve toda comunidade institucional, conceituada a partir de três vetores: valor, efetividade e satisfação das pessoas, numa simbiose entre as dimensões qualitativas e quantitativas, a partir de um paradigma de qualidade contextual (Oliveira-Formosinho, 2009), o qual escanteia a lógica mercadológica que o sistema econômico impõe, por meio do neoliberalismo educacional.

Diante do exposto, a tarefa que o Brasil tem em construir uma educação infantil de qualidade, é complexa, mas não impossível, como orienta a Agenda 2030 da ONU (2015), que indica que os países devem assumir responsabilidade neste âmbito: “assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, bem como promover aprendizagens ao longo da vida para todas e todos” (p.07).

A busca por uma educação infantil de qualidade tem sido um dos principais objetivos dos sistemas educacionais em escala mundial, principalmente no ocidente. Para isso, o Brasil, no âmbito da gestão federal, precisa compreender que a qualidade não pode estar sobre responsabilidade exclusiva das instituições e dos educadores; que a descentralização e a territorialização das políticas educacionais por parte das gestões centrais podem contribuir, mas não resolvem esta problemática; e que é urgente uma intervenção significativa nas condições de trabalho dos educadores e políticas de formação continuada, para fortalecer a autonomia curricular, para ser materializada em plenitude quanto a tomada de decisões curriculares, contribuindo e influenciando positivamente nos parâmetros que compõem a qualidade nas instituições de educação infantil .

## **B. Questões da investigação**

A problemática crucial dessa investigação emergiu a partir da percepção e da necessidade de construir uma proposta curricular que atenda às necessidades das crianças nesse contexto social, que é extremamente desafiador, onde os educadores necessitam compreender o mundo atual, as suas múltiplas determinações, transformações, novas narrativas, concepções e incertezas, em um cenário o qual a tomada de decisões precisa ser nova, inovadora e coerente, no âmbito do seu saber-fazer curricular. Para tanto, precisamos discutir uma concepção mais ampla sobre o ato educativo. Neste entendimento, a problemática desse estudo emerge da motivação em explorar uma questão que se apresenta como principal e fio condutor da mesma: De que forma a autonomia curricular promove a melhoria da qualidade do ambiente educativo na etapa da educação infantil e quais os benefícios que daí resultam para a garantia da oferta de uma educação infantil de qualidade no Brasil?

Objetivando responder à principal questão deste estudo, outras questões se apresentam essenciais: Quais concepções possuem os educadores acerca da autonomia curricular? Quais fatores os educadores apontam como inibidores e/ou estimuladores da autonomia curricular? Será que os educadores usufruem de condições que lhes permitam tomar decisões, tanto ao nível da concepção/organização do currículo, espaços e tempos, e das experiências planejadas no cotidiano? Qual a interpretação que os educadores fazem dos documentos curriculares vigentes no Brasil para a educação infantil? Qual a relação existente entre a autonomia curricular e a melhoria da qualidade do ambiente educativo na educação infantil?

A partir da problemática, esta investigação compreende que a voz de 09 (nove) educadores, de uma instituição de educação infantil da região metropolitana de Salvador, no estado da Bahia, pode ser ouvida para exercer o seu lugar de fala (Ribeiro, 2017), pois, ninguém, além do próprio educador, tem a propriedade para refletir sobre sua autonomia, como realiza suas tomadas decisórias curriculares e como tais escolhas podem impactar na qualidade da educação ofertada na instituição de educação infantil onde atuam.

## **C. Objetivos da investigação**

Em decorrência da problemática da investigação, enunciamos como objetivo nuclear: analisar o impacto e conexões entre a autonomia curricular e a melhoria da qualidade do ambiente educativo na etapa da educação infantil.

Formulamos, ainda, outros objetivos para delimitar metodologicamente a investigação, sendo eles:

- (a) Identificar indicadores de qualidade do ambiente educativo na educação infantil;
- (b) Compreender a relação existente entre a autonomia curricular e as condições promotoras da melhoria da qualidade da educação infantil no Brasil;
- (c) Identificar fatores os quais os educadores apontam como inibidores e/ou estimuladores da autonomia curricular;
- (d) Discutir as condições que são permitidas aos educadores na tomada de decisões, tanto ao nível da concepção/organização do currículo, espaços e tempos, como das experiências planejadas no cotidiano;
- (e) Comunicar, enquanto espaço transversal/multidisciplinar, lições aprendidas/recomendações para os decisores políticos e coordenadores da educação infantil no Brasil, com intuito de, a partir das evidências empíricas que emergirem do estudo, propor o debate da qualidade da educação infantil no Brasil.

#### **D. Estrutura e organização da dissertação**

A estrutura e organização desta dissertação está delineada da seguinte forma: iniciamos pela dedicatória, agradecimentos, resumo, abstract, índices, introdução, quatro capítulos, referências bibliográficas, anexos e apêndices. Na introdução, apresentamos a justificação do tema, as questões da investigação, os objetivos da investigação e a estrutura da dissertação.

No capítulo I – Apresentamos o enquadramento político e legal da educação infantil no Brasil, traçando o percurso e os avanços da legislação nas vertentes dos documentos educacionais, curriculares, estruturais, administrativa e financeira, discutindo, desde a invisibilidade da criança até a redemocratização do país, momento esse onde se reconhece a criança enquanto sujeito de direito, produtora de cultura e como se encontra essa etapa da educação básica na atualidade.

Capítulo II – Desenvolvemos o enquadramento teórico por meio de um entrecruzamento entre a autonomia curricular docente e os parâmetros e concepções de qualidade na etapa da educação infantil, discutindo o currículo, a concepção de criança e a BNCC, que é o documento curricular

nacional vigente no país. Refletindo sobre autonomia curricular e a relação entre a descentralização, a territorialização e a voucherização promovida pelo Estado e o educador da educação infantil nesse contexto abstruso.

Capítulo III – Apresentamos o enquadramento metodológico do estudo, a abordagem da investigação, a problemática da investigação, os objetivos da investigação, o lócus da investigação, as questões éticas da investigação, os participantes da investigação, a caracterização dos participantes, a estrutura e plano de investigação, a técnica de recolha de dados e da análise dos dados e os limites da investigação.

Capítulo IV – Este capítulo foi intitulado: A voz das educadoras sobre sua autonomia curricular e a qualidade na instituição que atuam: Interpretação e análise de dados. Nele, discutimos os resultados obtidos através do grupo focal, descrevendo as categorias que emergiram na discussão e os indicadores que compõe cada categoria, além de refletimos sobre os dados recolhidos por meio da análise de conteúdo.

No final, apresentamos as considerações finais que descrevem as conclusões desta investigação e a contribuição que esta poderá trazer a respeito das práticas curriculares, como também perspectivas futuras de continuidade do estudo. Também trazemos as referências bibliográficas citadas, que fundamentaram o estudo como aporte teórico, o apêndice, com as produções elaboradas, e, os anexos, com os documentos oficiais utilizados como suporte às análises e discussões realizadas na  
pesquisa.

## **CAPÍTULO I**

### **Enquadramento político-legal da Educação Infantil no Brasil**

Este capítulo visa apresentar a historicidade política e legal da etapa da educação infantil no Brasil<sup>1</sup> em seu sistema educacional, desde a invisibilidade da criança na sociedade brasileira até à redemocratização do país, por meio da Constituição Cidadã de 1988 e as políticas de educação, através das orientações documentais estruturais, financeiras e curriculares. Contudo, discutiremos antes, com brevidade, como as grandes organizações não governamentais percebem a educação infantil na contemporaneidade, a fim de contextualização.

#### **1.1. Contextualizando a educação infantil na contemporaneidade: As discussões mundiais via organizações não governamentais**

A educação infantil, no século XXI, tem sido uma das etapas de ensino dos sistemas e redes educacionais que tem ganhado protagonismo e destaque ímpar, tanto no âmbito acadêmico como nas discussões sociais, políticas e econômicas ao redor de todo o globo. Ainda que esta etapa da educação apresente especificidades locais, regionais e estruturais de acordo com o contexto em que está inserida, temos percebido um movimento coletivo de discussão, avaliação e proposição de formas de se fazer uma educação que, além de ampliar e garantir o acesso das crianças pequenas aos sistemas educacionais, também possa oferecer uma educação infantil de qualidade. Este movimento pode ser constatado por meio de documentos e trabalhos que têm sido construídos pelas mais diversas organizações governamentais e não governamentais como a ONU (Organização das Nações Unidas). Essa tem proposto a discussão não apenas quanto à oferta de educação infantil, mas sobretudo quanto à qualidade dessa educação, colocando tal etapa de ensino como uma de suas metas nas discussões educacionais. A UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância); a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), além de diversas Universidades que nos últimos anos têm pautado a educação infantil em suas discussões e estudos.

---

<sup>1</sup> O Brasil é um país que tem como sistema político a república federativa presidencialista, pois seu presidente é eleito pelo povo. É formado pela União, 26 (vinte e seis) estados 01 (um) Distrito Federal, que é a capital do país, e tem uma população de aproximadamente 214 (duzentos e quatorze) milhões de pessoas. (IBGE, 2020).

Também nesse contexto, a ONU (2015) construiu um plano de ação global contendo 17 (dezessete) objetivos de desenvolvimento sustentável e 169 (cento e sessenta e nove) metas, com a participação de 193 (cento e noventa e três) estados-membros, incluindo o Brasil, denominado Agenda 2030. Tal plano propõe, no seu quarto objetivo, educação de qualidade, no intuito de incluir todos e ao longo da vida: “Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade e promover aprendizagens ao longo da vida para todas e todos” (ONU, 2015, p.20). Este objetivo está composto em 07 (sete) metas, sendo que, a segunda, se refere à Educação Infantil, orientando que os países deveriam assegurá-la, “Até 2030, garantir que todos as meninas e meninos tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar, de modo que eles estejam prontos para o ensino primário” (ONU, 2015, p.20). Quando a ONU valida esta meta na sua agenda, traz à tona discussões que precisam ser promovidas por todos ao redor do globo, pois ratifica a importância da educação infantil no processo de formação e desenvolvimento das crianças, porém recebe críticas de muitos estudiosos por determinar como função da educação infantil “preparar” para o ensino primário, como se essa fosse a finalidade principal e exclusiva da educação infantil nos sistemas educacionais. Kramer, Nunes e Corsino, atentos a essa discussão, trazem como os organismos internacionais percebem a educação infantil, afirmando que:

Organismos internacionais, por exemplo, cunham o termo educação infantil em cartas de princípio e compromisso, ratificando que as crianças têm direito à educação. Entretanto, para muitos deles, não há institucionalidade educativa formal para o atendimento às crianças de 0 a 3 anos. Nomeia-se educação infantil como sinônimo do ingresso das crianças na pré-escola, do início da socialização e dos primeiros passos na compreensão da linguagem e da cultura escolar (Kramer, Nunes e Corsino, 2011, pp.72-73).

A Educação infantil possui seus próprios objetivos, tem fim em si mesma, ainda que seja imprescindível e necessário alinhamento político, curricular e teórico entre todas as etapas educacionais em conjunto com um processo de transição que respeite amplamente a fase de desenvolvimento do ser humano. E, os organismos internacionais, parecem reduzir a função desta etapa, pois compreendem que a ampliação da escolaridade obrigatória e a inclusão das crianças com menos idade no ensino fundamental é determinada pela complexidade do mundo contemporâneo (Kramer, Nunes e Corsino, 2011, p.74). Mesmo com as críticas sofridas, ter a primeira infância destacada neste importante documento demonstra a necessidade que a sociedade contemporânea tem implicado em pensar e discutir essa tão importante etapa de desenvolvimento da vida humana.

A ONU, por meio da UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), que tem como princípios discutir a educação, saúde, proteção, políticas de mapeamento e cooperação, bem como

engajamento cidadão para as crianças e adolescentes no mundo, tem discutido, além do acesso das crianças aos sistemas educacionais, a qualidade desta oferta educativa. Em 2009 desenvolveu, em conjunto com a Ministério da Educação do Brasil, uma coleção de documentos denominada INDIQUE (Indicadores de Qualidade da Educação), que foi distribuída para todas as escolas públicas brasileiras cujo intuito é discutir como ofertar uma educação de qualidade no Brasil. Além desta iniciativa, tal organização tem criado programas como o Busca Ativa, que apoia os municípios<sup>2</sup> brasileiros na identificação das crianças que estão fora da escola, ajudando-as a permanecer nas instituições de educação infantil. Portanto, a UNICEF tem empregado suas forças, por meio de orientações e discussões para garantir acesso, permanência, aprendizagem e desenvolvimento das crianças pequenas, diagnosticando e mapeando a situação das crianças de maneira global e local, no intuito de fundamentar e orientar e fortalecer políticas públicas sociais e educativa para a primeira infância e adolescência.

Outro organismo internacional de grande destaque na atualidade, diante das discussões, recomendações e orientações sobre a educação infantil, tem sido a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), que criou uma coleção de relatórios intitulada *Starting Strong*, com um número de 20 publicações, tendo como primeiro ano de publicação 2001 e como último um volume publicado em 2021, até o presente momento. De acordo com a OCDE,

. . . estes relatórios fornecem informações internacionais válidas, oportunas e comparáveis sobre educação e cuidados na primeira infância. Seu objetivo é apoiar os países na revisão e reformular políticas para melhorar seus serviços e sistemas para a primeira infância. A série inclui relatórios temáticos sobre áreas-chave de políticas, análises de políticas e práticas de cada país, bem como indicadores-chave sobre educação e cuidados na primeira infância (OCDE, 2001, p.03).

Este movimento nos faz questionar o porquê de tais organizações estarem empregando tantas forças e recursos de diversas ordens para fomentar a discussão, orientação e implantação de políticas públicas sobre a primeira infância, a oferta e a qualidade da educação das crianças pequenas. A complexidade e a multiplicidade desta possível resposta necessitariam de muitos outros estudos e pesquisas para dar conta desta compreensão? Destarte, podemos perceber que estas discussões não estariam acontecendo se a sociedade contemporânea não necessitasse delas, no intuito de atender ao paradigma social vigente, haja vista que este exerce influência de modo determinante nos sistemas educacionais e nas etapas que o compõe, bem como na educação infantil.

---

<sup>2</sup> O município é uma divisão territorial, administrativa e política de territórios, ou seja, são as cidades. Atualmente o Brasil possui 5.568 (cinco mil quinhentos e sessenta e oito) municípios, que correspondem às cidades, tendo uma população de, aproximadamente, (IBGE, 2022).



Antes de discorrer sobre esta relação direta entre o paradigma social contemporâneo e a educação infantil, parece salutar apresentar a concepção de paradigma em que este estudo se fundamenta, para melhor interpretarmos esta relação quase linear. Com este propósito podemos dizer que o paradigma seria um modelo, uma forma de ver, fazer e viver o mundo e as soluções para os seus problemas e esta forma vai sendo alterada de acordo com o surgimento de novas formas de refletir ou até ausência de novas formas de reflexão sobre o mundo. O paradigma vigente atende às necessidades humanas do seu tempo-espaço, caso contrário surgem outros novos. Ou seja, os “paradigmas são modelos, representações e interpretações de mundo, universalmente reconhecidos, que fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade científica” (Souza, 2012, p.01).

As revoluções científicas e sociais se dão diante da mudança, criação e ausência de paradigmas capazes de responder aos questionamentos humanos e às suas necessidades. Assim, pode-se interpretar que a sociedade atual está em plena mudança de paradigma ou vivendo sobre a régua de um paradigma dominante e, portanto, ela vem reivindicando também mudanças nos sistemas educacionais. A etapa da educação infantil está em pleno movimento, no intuito de atender ao paradigma social vigente, que tem uma nova concepção de criança e que compreende a importância do processo educativo desde a primeira infância na formação humana, como fundamenta Kuhn (1998, p.219), nos dizendo que: “o paradigma é aquilo que os membros de uma comunidade e, inversamente, uma comunidade científica consiste em homens que partilham de um paradigma”.

Mudar um paradigma, de acordo com Kuhn (1998), não necessita de uma crise ou grandes acontecimentos, basta que uma comunidade sinta novas necessidades. E a forma de resposta a essa necessidade faz com que o homem busque novos modos de pensar, refletir, (re)fazer e inovar. Para mudar um paradigma, não se faz necessário sucumbi-lo para existência de um outro, eles podem coexistir em concomitância. Então, qual o nosso modelo social ou paradigma(s) social(ais) que está(estão) vigente(s) ou é (são) predominante(s) na contemporaneidade? O paradigma social predominante apresenta tamanha e diversa complexidade marcada, principalmente, pela globalização, que é o principal meio de internacionalização do sistema econômico capitalista, pautada em sobreposições de períodos de crises que acontecem conjuntamente em todas as partes do mundo. Além da globalização, a contemporaneidade está marcada pela tirania da informação, do poder do dinheiro (Santos, 2006). Contribuindo para este pensamento, Santos (2004, p.107) considera que vivemos em um mundo globalizado e isso não o impede de constatar que a globalização não é de fácil definição, “é difícil de definir, sendo importante um olhar mais sensível para diversas dimensões,

refere: mais sensível às dimensões sociais, políticas e culturais . . . processo social pelo qual os fenômenos se aceleram e se difundem pelo globo”. Neste âmbito, o autor também destaca que:

Ainda que aparentemente monolítico, este processo combina situações e condições altamente diferenciadas e, por esse motivo, não pode ser analisado independentemente das relações de poder que respondem pelas diferentes formas de mobilidade temporal e espacial (Santos, 2004, p. 107).

Essa Sociedade contemporânea tem fomentado, por meio de organizações e instituições internacionais, tais como a ONU, a UNICEF e a OCDE, uma educação que consiga atender aos paradigmas sociais contemporâneos, que são, por vezes, antagônicos, complementares, mas essenciais à sobrevivência humana. Deste modo, podemos perceber que, diante desta multiplicidade de determinações, a educação infantil tem sido uma das etapas do sistema educacional que ganhou um protagonismo interessante nas discussões globais. Isso foi ocasionado pelo fato dela se apresentar de maneira importante no processo de formação e desenvolvimento humano, de modo que consiga suscitar nas crianças pequenas, desde muito cedo, os valores preponderantes para garantirmos a vida humana, suas necessidades sociais e econômicas, de modo sustentável e sem a destruição do nosso planeta.

Outro fator significativo, e histórico, tanto na implantação e implementação da educação infantil como política pública em todo o mundo, foi a relação da mulher com o sistema econômico e social. Essa mudança de paradigma tem papel fundamental em todo o processo político e legal da educação infantil, etapa que antes era menosprezada e até marginalizada sobre diversas ópticas: financeira, acadêmica, política e social, marcadas pela invisibilidade e pela concepção social que se tinha sobre as crianças.

### **1.2.0 Brasil antes da redemocratização e o caráter assistencialista e filantrópico**

Consoante o movimento mundial, o Brasil também teve avanços significativos em relação à etapa da educação infantil, no que se refere ao ponto de vista estrutural, acadêmico, político e legal. Contudo, esses avanços ainda se dão de modo insuficiente para podermos garantir todos os direitos das crianças descritos na própria legislação nacional.

Historicamente, a educação infantil no Brasil, segundo Paschoal e Machado (2009), aconteceu de caráter essencialmente assistencialista e filantrópico, diferenciando-se dos países europeus e norte-americanos, onde também tinha o caráter assistencialista e protetivo. Eles já demonstravam, ainda que

de maneira tímida, uma visão também pedagógica diante do desenvolvimento das crianças pequenas, ainda que tivessem, como fundamento para implantação e implementação da educação infantil, devido ao nascimento da indústria moderna, o trinômio: mulher-trabalho-criança. Esse trinômio foi também uma das determinações para a implantação e ampliação da educação infantil brasileira, mas outros fatores também impulsionaram esta ação. Inicialmente, o acolhimento de órfãos abandonados, com a finalidade de esconder a mãe que teve filhos sem estar casada ou descartar filhos indesejados das mulheres da corte. Depois, o alto índice de mortalidade infantil, a desnutrição generalizada, em virtude da grande desigualdade econômica e social existente no país, e o alto índice de acidentes domésticos, que aconteciam devido às necessidades de as famílias trabalharem e deixarem as crianças estarem sozinhas em casa. Os referidos autores destacam outro momento importante no crescimento de creches no território brasileiro, no final do século XIX, referem que:

Abolição da escravatura no país, quando se acentuou a migração para as grandes cidades e o início da República, houve iniciativas isoladas de proteção à infância no sentido de combater o alto índice de mortalidade infantil. Mesmo com o trabalho desenvolvido nas casas de misericórdia, por meio da roda de expostos, um número significativo de creches foi criado, não pelo setor público, mas exclusivamente por organizações filantrópicas. Se, por um lado, os programas de baixo custo, voltados para o atendimento às crianças pobres, surgiam no sentido de atender as mães trabalhadoras que não tinham onde deixar seus filhos, a criação dos jardins de infância, foi defendida, por alguns setores da sociedade, por acreditarem que os mesmos trariam vantagens para o desenvolvimento infantil, ao mesmo tempo foi criticado por identificá-los com instituições europeias. (Paschoal & Machado, 2009, p.83).

Percebemos especificidades e particularidades das mais diversas ordens no processo de implantação da educação infantil no Brasil, que ecoam ainda nos tempos atuais, no modo como fazemos e como é tratada esta etapa no sistema educacional nacional brasileiro. Evidencia-se também modos diferentes de se fazer educação infantil de acordo com a classe social à qual a criança pertencia. Os setores públicos e filantrópicos atendiam às crianças desfavorecidas economicamente, já, as classes média e alta, eram atendidas pelo setor privado, como afirmam Paschoal e Machado (2009, p.84): “Nota-se que as crianças das diferentes classes sociais eram submetidas a contextos de desenvolvimento diferentes”.

Ainda que de maneira tímida, o avanço da educação infantil no Brasil acontecia. A concepção vigente sobre a fase de desenvolvimento das crianças continuava com o caráter assistencialista e sob

uma visão reduzida quanto à importância do investimento financeiro, em especial durante o regime militar<sup>3</sup>, que, segundo Kulmann (2000, p.11):

Depois de sangrarem por muitos anos as verbas educacionais, as propostas do regime militar queriam atender as crianças de forma barata. Classes anexas nas escolas primárias, instituições que deixassem de lado critérios de qualidade “sofisticados” dos países desenvolvidos, “distantes da realidade brasileira”. Tratava-se de evitar que os pobres morressem de fome, ou que vivessem em promiscuidade, assim como o seu ingresso na vida marginal.

Ao longo da história constitucional brasileira, conforme Andrade (2010) e Coelho (1998), antes da redemocratização, o país esteve sob a legislação de seis Constituições Federais, onde a invisibilidade e o assistencialismo infantil foram demarcados em seus textos. Na Constituição de 1824 (período imperial) e na Constituição de 1891 (período republicano) não houve nenhuma menção à infância ou à criança em seus textos. Na Constituição de 1934, houve menção à proteção da maternidade, ou seja, à criança intrauterina. Nas constituintes de 1937 e de 1946, pela primeira vez, surge a responsabilização do Estado em relação à providência de cuidados para com a criança, mas em textos de natureza exclusivamente assistencialista. No período militar, na Constituição de 1967, o texto induz regulamentação por meio da legislação, no intuito de normatizar a assistência à criança (Coelho, 1998; Lara & Silva, 2015).

No que tange às legislações educacionais que precederam a constituinte, tivemos a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1961. Ela não traz as palavras crianças ou infância no corpo do seu texto, fato que ratifica a concepção da criança como um adulto em miniatura (Souza, 2012), pois utiliza a palavra “menor” para designar a criança e a palavra “pré-primário” para corresponder à educação infantil, ainda não reconhecida, conforme podemos constatar:

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

Art. 24. As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária (LDB, 1961).

Já os legisladores da segunda Lei de Diretrizes e Bases de 1971 suprimiram os artigos 23 e 24 da LDB de 1961, confirmando a invisibilidade e a exclusão da criança, menor de 07 (sete) anos, no

---

<sup>3</sup> O regime militar, foi um período político que aconteceu no Brasil entre 1964 e 1985, durante o qual os militares, contrários à política da época, destituíram o presidente João Goulart. A partir deste momento restringiu-se o direito ao voto, as manifestações populares contrárias ao governo, utilizando da violência como recurso de controle dos movimentos sociais e partidários de oposição (Lara & Silva, 2015).

que se refere ao seu acesso ao sistema educacional brasileiro. Contudo, o embate dos movimentos sociais de luta por creches, liderado por mulheres, cresceu em todo país, em especial na cidade de São Paulo, que apresentou a proposição de vincular as creches aos sistemas educacionais (Rosemberg, 2008).

Os movimentos sociais, por meio de organizações civis organizadas, liderados por mulheres, estudiosos e pesquisadores da infância, passaram a compor o movimento constituinte no processo de redemocratização do país, ganhando apoio até dos setores políticos, no que se refere à luta pela inclusão e acesso das crianças a creches e pré-escolas.

### **1.3.A educação infantil como direito das crianças brasileiras: estrutura, organização e legislação**

Em 1988, no processo de redemocratização do Brasil, foi elaborada e promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil. Vigente ainda nos dias de hoje, a mesma trouxe a educação infantil como direito, por meio das lutas das organizações civis, criando a obrigatoriedade da oferta de creches e pré-escolas, por parte do Estado, para crianças de zero aos seis anos de idade. Seu artigo 205, inciso I, afirma que: “a Educação Básica<sup>4</sup>, obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (Constituição Federal, 1988). E, o inciso IV, continua reafirmando a educação infantil como um direito, declarando como e em qual faixa etária será ofertado o atendimento, descrito da seguinte forma: “educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 6 (seis) anos de idade” (Constituição Federal, 1988).

A Carta Cidadã, como também é conhecida a Constituição do Brasil de 1988, normatizou e regulamentou a oferta da educação infantil também nas instituições educacionais privadas, que será fiscalizada pelo poder público, descrito no artigo 209, incisos I e II. Ela promulga que: “o ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I - cumprimento das normas gerais da educação nacional; II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público” (Constituição Federal, 1988). Também dispõe que os municípios atuarão prioritariamente na oferta e atendimento à Educação Infantil, além de definir as instâncias: federal, estadual ou municipais, que serão responsabilizadas por cada etapa de ensino no sistema educacional brasileiro, conforme trecho constitucional a seguir:

---

<sup>4</sup> O Sistema educacional brasileiro é estruturada em 02 (dois) níveis: a Educação Básica e a Educação Superior. Sendo a Educação Básica composta por 03 (três) etapas de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. (LDB, 1996).

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de forma a assegurar a universalização, a qualidade e a equidade do ensino obrigatório. (Constituição Federal, 1988).

Indubitavelmente, a promulgação da Constituição Federal do Brasil, 1988, comunica ao povo brasileiro que a Educação Infantil passa a ser agora um direito educacional das crianças, integrando as políticas públicas educacionais, tentando ultrapassar e desvincular o caráter assistencialista e filantrópico que esta etapa obteve ao longo da história brasileira, além de proporcionar reflexões sobre a responsabilização, além do estado, também das famílias diante da educação das crianças, afirmando que:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Constituição Federal, 1988).

Outro modo de responsabilização das famílias refere-se à educação das crianças de zero aos três anos de idade, onde o Estado se eximiu desta responsabilidade, pois a obrigatoriedade de atendimento encontra-se na faixa etária das crianças a partir dos quatro anos de idade, de acordo com o artigo 205, inciso I, da Constituição do Brasil de 1988. Sendo assim, mesmo configurada como um direito constitucional, na etapa da educação infantil, parte das crianças que estão dentro da faixa etária do zero aos três anos de idade estão excluídas deste direito, ficando a cargo das famílias a busca de atendimento em instituições filantrópicas, privadas e públicas, que conseguem ofertar educação para esta faixa etária.

Este é um fato contraditório, que demonstra como a legislação brasileira obteve avanços significativos, contudo, em relação à materialização da legislação, ainda há muito por se fazer. É necessário revelar que, como refere Rosemberg (2010, p. 08), neste âmbito, há uma grande falha com

as crianças, “a dívida da sociedade e da educação brasileiras para com a criança pequena é enorme. O déficit da oferta é intenso e mais intenso para grupos sociais mais necessitados; a qualidade da oferta é precária . . .”.

Após a Constituição do Brasil de 1988 ter sido decretada, fez-se necessário a elaboração de outros documentos que discutissem e contribuíssem para o cumprimento, ampliação, complementação, efetivação e execução da nova legislação brasileira. Assim, após dois anos, foi promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), por meio da Lei nº 8.069 , de 13 de julho de 1990:

O ECA foi elaborado em um contexto que não poderia ser mais significativo para a participação social: a intensa mobilização gerada no início da década de 1980 pela redemocratização do país, com a convocação de uma Assembleia Constituinte para reelaborar a Constituição Federal (profundamente marcada pelos quase 25 anos de ditadura militar). Em meio ao conjunto dos movimentos sociais que lutava pela democratização do país e por melhores condições de vida, um movimento especificamente voltado para a infância foi gestado no final da década de 1970. Na sua luta contra a “desumana, bárbara e violenta situação a que estava submetida a infância pobre no Brasil” (Santos, 1996, p.144, citado por Santos, 2009, p.35).

O ECA teve inspiração na Convenção Internacional dos Direitos da Criança de 1989, que foi adotada pela Assembleia Geral da ONU em 20 de novembro, em Nova York, EUA. Esta convenção é um dos instrumentos de direitos humanos mais aceitos na história universal, segundo a própria ONU.

O paradigma da proteção integral da criança é o eixo principal do ECA, que também inaugura, perante a criança, uma nova visão social da infância; concepção jurídico-político-social dos seus direitos; a constitucionalização dos seus direitos e políticas municipalizadoras<sup>5</sup> (Santos, 2009). Ou seja, a criança passou a ser sujeito de direito tendo a garantia da sua proteção integral, sem discriminação de qualquer ordem, assegurando, principalmente, a proteção especial daquelas que apresentam maior vulnerabilidade social e econômica, respeitando as especificidades e diversidades da(s) infância(s) brasileira. Estabeleceram-se políticas de atendimento descentralizadas e regionalizadas, municipalizando a atenção, as políticas de atendimento e participação da sociedade civil organizada e governamental diante da reflexão de recursos financeiros destinados para políticas educacionais, sociais e assistenciais às crianças. O ECA também instituiu o Sistema de Garantia de Direito (SGD), que é um instrumento criado para realização de intervenções mais efetivas, objetivando a prevenção, promoção e a defesa dos direitos da criança e do adolescente, por meio da criação dos Conselhos

---

<sup>5</sup> A política municipalizadora é uma forma de descentralizar as ações no âmbito do Governo Federal, onde a implementação, implantação e execução das políticas ficam sobre a responsabilidade dos municípios, independente da origem dos recursos financeiros para efetivação das ações.

Tutelares e das Defensorias Públicas da Infância e do Adolescente, que, hoje, estão incorporados ao Sistema Jurídico brasileiro (Santos, 2009).

O reconhecimento da importância do ECA - que visa a implementação da Constituição Federal do Brasil de 1988, por meio do Artigo 227, no que refere à defesa da criança e ao dever da família, da sociedade e do Estado, no intuito de assegurar esses direitos, tendo como prioridade, dentre outros, o direito à educação e, o Artigo 228, que orienta a proteção das crianças em relação a atos infracionários<sup>6</sup>, descritos no Código Penal Brasileiro - é unânime diante de toda a sociedade brasileira. Contudo, faz-se pertinente também ouvirmos as críticas realizadas por estudiosos brasileiros como Rosemberg (2008, p. 23), que demonstra preocupação no momento de implementação desta legislação, quando nos alerta que:

Talvez, não se disponha, no Brasil, de lei mais decantada que o ECA: “moderno”, “revolucionário”, “progressista”, “um baluarte na defesa da igualdade e universalidade de direitos”, “modelo para o mundo” são algumas expressões que vêm sendo usadas nas celebrações anuais de seu aniversário. . . Tenho encontrado poucos estudos analíticos que refletem sobre suas tensões intrínsecas. As dificuldades detectadas em sua implementação de fato, dificuldades atestadas pelos indicadores desfavoráveis relacionados à condição de vida de crianças e adolescentes . . .

Até agora percebemos que o Brasil tem dado grandes passos na sua caminhada por uma reparação em relação à concepção de criança, de infância e na garantia dos seus direitos. Esses avanços têm se dado, principalmente, por meio de documentos legais que regulamentaram e normatizaram as políticas para a infância.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/96, promulgada nove anos após a Constituição Federal do Brasil, foi um dos principais documentos responsáveis por este avanço, e tal edição foi necessária para atender ao artigo 205 ao 214 da Constituição Federal, que orienta e normatiza a educação brasileira.

A LDB discorre sobre os princípios, fins, natureza, responsabilização, organização, níveis e modalidade de ensino dos profissionais da educação e dos recursos financeiros da educação nacional e, principalmente, concebe a educação infantil como a primeira etapa da educação básica. Deste modo, dá lugar de igualdade, sobre a óptica legal e organizacional, perante as outras etapas do

---

<sup>6</sup> Ato infracionário, segundo o ECA (1990), no art. 103, é a conduta da criança e do adolescente que pode ser descrita como crime ou contravenção penal. Se o infrator for pessoa com mais de 18 anos, o termo adotado é crime, delito ou contravenção penal.



sistema educacional brasileiro, além de ratificar a concepção de integralidade da criança, que passou a ser vista como um sujeito de direitos, social e que produz cultura.

Ela define também a estrutura da educação infantil, conforme o artigo 30, que a organiza em duas partes como inscreve a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, “I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 6 (cinco) anos de idade.” (LDB, 1996), conforme quadro 1:

Divisão	Faixa etária	Denominação <sup>7</sup>	
Creche	0 a 1 ano	Berçário	Não obrigatório
	2 anos	Berçário	Não obrigatório
	3 anos	Maternal / Prontidão	Não obrigatório
Pré-escola	4 anos	Jardim I	Não obrigatório
	5 anos	Jardim II	Obrigatório
	6 anos	Alfabetização	Obrigatório

**Quadro 1** - Estrutura da educação Infantil, após promulgação da Constituição Federal de 1998

Do ponto de vista pedagógico, o viés escolarizante predominava no fazer pedagógico das instituições e, o caráter assistencialista diante da oferta da creche, crianças dos 0 (zero) aos 3 (três) anos de idade, persistia.

A estrutura do sistema educacional brasileiro, e da educação infantil, sofreu alterações significativas a partir de duas leis: a Lei de nº 11. 274, de 2006, que amplia o Ensino Fundamental de 8 (oito) anos para 9 (nove) anos de duração e a Lei nº 12.796, de 2013, que garante a obrigatoriedade de matrícula às crianças de 4 (quatro) anos na pré-escola. Essas legislações intervieram diretamente na etapa da educação infantil, que serão discutidas neste estudo em uma outra sessão.

Em relação à forma de organização das crianças nas instituições educacionais, os municípios e as instituições privadas obtiveram a possibilidade e flexibilidade desta organização e estruturação, conforme orientação do artigo 23º da LDB, orientando que:

<sup>7</sup> A denominação fica sobre responsabilidade dos municípios, estes eram os nomes mais usualmente utilizados pelas instituições que atendiam a etapa da educação infantil, havendo variações de acordo cada município.

a educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (LDB, 1996).

Ainda que a legislação ofertasse essa flexibilização, para que os sistemas se organizassem e estruturassem as etapas de ensino, ocorreram poucas alterações nesse sentido. Em quase todo o território brasileiro, a organização se deu por turmas agrupadas por faixa etária, ou seja, crianças da mesma idade ou com faixa etária aproximada ficam no mesmo ambiente institucional ou salas de aula, devido ao viés escolarizante. Não obstante, percebemos alguma alteração na estrutura das escolas do campo e indígenas, não por intencionalidade curricular ou estrutural, mas devido à ausência de estrutura física das escolas, onde grupos não-seriados ou multisseriados eram, e ainda são, predominantes.

Outra alteração significativa, promovida pela LDB, foi a ampliação da carga horária na educação básica, que organizou o ano letivo com as seguintes regras comuns, como inscreve o artigo 31:

II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;

III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;

Em relação à política de formação de professores, a LDB deu um salto qualitativo, bastante validado pela sociedade brasileira, e, ao mesmo tempo, expôs um grande problema no que se refere à formação dos profissionais de educação que atuam no sistema educacional brasileiro, em especial na educação infantil e no ensino fundamental. Deste modo, a partir da nova legislação, os educadores necessitam ter a graduação e, como formação mínima requisitada, a formação em magistério, no ensino médio, para atuarem nas escolas (LDB, 1996).

É inegável o avanço, sob o ponto de vista legal, desde a LDB (1996) até o presente momento, em relação aos critérios mínimos de formação docente para atuação na educação infantil, para buscar a melhoria da qualidade educativa no Brasil. Contudo, a distância entre a construção, implantação e implementação da lei encontram-se ainda em discrepância, pois:

. . . apesar dessa exigência de formação mínima em nível médio, dados do MEC (Brasil, 2001) apontam que, no Brasil, 5,2% das funções docentes da pré-escola possuem apenas o ensino fundamental. Isso significa que tínhamos, naquele ano, 12.828 "professoras" (se é que

podemos chamá-las assim), sem a qualificação mínima exigida pela LDB, atuando na educação infantil (Oliveira, 2008, s/p).

Este dado revelador demonstra que a educação das crianças pequenas tem sido menosprezada e marginalizada pelas políticas públicas educativas e formativas na história deste país, e que a alteração desse cenário exige mudanças orgânicas e profundas na formação de professores e no critério de atuação desses na educação infantil. Contudo, é importante destacar a importância da LDB em promover reflexões para confrontar e alterar essa realidade.

Pensar uma educação infantil de qualidade exige que realizemos um aprofundamento sobre os critérios dos profissionais que atuam nesta etapa. Em mais de 20 anos da implementação da lei, e segundo dados do Censo Escolar 2019, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), órgão pertencente ao Ministério da Educação, ainda temos na região Nordeste do Brasil, onde o presente estudo se localiza, 26,9 % de profissionais que não possuem graduação (INEP, 2019). Dicotomicamente, a legislação brasileira avança em relação às políticas públicas que atendem as crianças, enfrentando e confrontando a realidade educacional vigente neste extenso território continental.

Em suma, no processo de redemocratização do país, por meio da aprovação da Constituição de 1988, a educação infantil se apresenta como um direito constitucional. Este acontecimento fomenta a discussão e elaboração de outros documentos infraconstitucionais como o ECA e a LDB, legislações fundamentadas em diretrizes das organizações internacionais como: ONU, UNICEF e o Banco Mundial, movimento devidamente validado pelo Ministério da Educação (Rosemberg, 2008), promovendo mudanças que impactaram na educação brasileira.

Com a implementação da LDB, novas exigências e discussões emergiram perante a sociedade, além de serem repensadas novas estratégias pedagógicas e curriculares para efetivação da nova legislação educacional. Assim, surgem os principais documentos que orientam, ainda hoje, o Currículo na Educação infantil: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1999); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009); Base Nacional Comum Curricular (2017); Plano Nacional de Educação - PNE (2001 - 2010) e o PNE (2014 e 2024); e as políticas de repasse financeiro, por meio do artigo 212 da Constituição Federal, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) de 1996 e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) de 2007.

#### **1.4. O Plano Nacional de Educação e as políticas de financiamento para a educação infantil no Brasil**

Como estratégia para efetivação, implementação e descentralização das políticas educacionais, por meio da colaboração entre o Governo Federal, estados, Distrito Federal e municípios, o Ministério da Educação cria o Plano Nacional de Educação (PNE), em 2001. Este terá como finalidade orientar os municípios no processo de planejamento dos seus sistemas educacionais. O plano é composto de metas, diretrizes e estratégias que orientam as políticas municipais educacionais. A fundamentação do plano é baseada na CF de 1988, pelos artigos 23, 211 e 214, e pela LBD 9394 de 1996. (PNE, 2001). Atualmente o PNE tem vigência de 10 (dez) anos. Sendo assim, já estamos na sua segunda versão. A primeira versão teve vigências entre 2001 e 2010 e, a segunda versão, tem vigência entre 2014 e 2024. Percebe-se uma lacuna de 4 (quatro) anos entre os planos. Esse prazo foi o período em que os municípios no Brasil realizaram seu monitoramento intermediado pelo Ministério da Educação, no intuito de avaliar a execução do plano. Cabe ressaltar que já houve iniciativas na história do Brasil para planejar suas políticas educacionais, mas não de ordem legal, como diz a justificativa da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que implanta o PNE:

O primeiro Plano Nacional de Educação surgiu em 1962, elaborado já na vigência da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de 1961. Ele não foi proposto na forma de um projeto de lei, mas apenas como uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura, iniciativa essa aprovada pelo então Conselho Federal de Educação. Era basicamente um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas num prazo de oito anos. Em 1965, sofreu uma revisão, quando foram introduzidas normas descentralizadoras e estimuladoras da elaboração de planos estaduais. Em 1966, uma nova revisão, que se chamou Plano Complementar de Educação, introduziu importantes alterações na distribuição dos recursos federais, beneficiando a implantação de ginásios orientados para o trabalho e o atendimento de analfabetos com mais de dez anos. A ideia de uma lei ressurgiu em 1967, novamente proposta pelo Ministério da Educação e Cultura e discutida em quatro Encontros Nacionais de Planejamento, sem que a iniciativa chegasse a se concretizar. Com a Constituição Federal de 1988, cinquenta anos após a primeira tentativa oficial, ressurgiu a ideia de um plano nacional de longo prazo, com força de lei, capaz de conferir estabilidade às iniciativas governamentais na área de educação. (Lei nº 10.172, 2001).

O PNE comunica à sociedade que a educação infantil será priorizada nas pautas políticas, e educacionais do País, pois tem como primeira meta:

Ampliar a oferta de educação infantil de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e 60% da população de 4 e 6 anos (ou 4 e 5 anos) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos. (Lei nº 10.172, 2001).

Ter a ampliação do atendimento em creches e pré-escolas na educação infantil como primeira meta da PNE se apresenta como uma grande vitória para as crianças brasileiras, mas os dados apresentados pela meta demonstram que há um processo de exclusão que se dá diante no acesso ao sistema educacional por parte das crianças menores de 6 anos (seis anos). No interstício entre o PNE de 2001-2010 e o PNE 2014-2024, duas novas leis foram promulgadas, e estas afetaram estruturalmente e positivamente o alcance das metas supracitada nos planos. A primeira lei foi a nº 11.274, de 2006, que alterou a estrutura tanto da educação infantil como do Ensino Fundamental, ampliando o Ensino Fundamental de 8 (oito) anos para 9 (nove) anos de duração. A segunda lei, foi a nº 12.796, de 2013, que garantiu a obrigatoriedade de matrícula às crianças de 4 (quatro) anos na pré-escola, e seu impacto foi brevemente comentado anteriormente neste capítulo.

Deste modo, a Lei 11.274 de 2006 ampliou a duração do Ensino Fundamental para 09 anos de duração. Ou seja, a criança de 6 (seis) anos de idade, que antes era atendida na Educação Infantil, seria, a partir da implantação da lei, atendida no ensino fundamental, tendo até o ano de 2010 para que os municípios conseguissem reestruturar os seus sistemas educacionais. Portanto, o Ministério da educação elaborou alguns materiais orientadores, dentre eles, uma cartilha intitulada “Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade”, justificando os motivos da necessidade desta lei, afirmando que:

Com a aprovação da Lei nº 11.274/2006, ocorrerá a inclusão de um número maior de crianças no sistema educacional brasileiro, especialmente aquelas pertencentes aos setores populares, uma vez que as crianças de seis anos de idade das classes média e alta já se encontram, majoritariamente, incorporadas ao sistema de ensino – na pré-escola ou na primeira série do ensino fundamental. . . . Outro fator importante para a inclusão das crianças de seis anos de idade na instituição escolar deve-se aos resultados de estudos demonstrarem que, quando as crianças ingressam na instituição escolar antes dos sete anos de idade, apresentam, em sua maioria, resultados superiores em relação àquelas que ingressam somente aos sete anos . . . (Lei 11.274, 2006, p.5).

E a Lei nº 12.796 (2013) garante a obrigatoriedade de matrícula às crianças de 4 (quatro) anos na pré-escola, alterando a LDB de 1996, no inciso I, do artigo 4, publicando “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio”. Essas mudanças trouxeram inúmeras discussões e questionamentos sobre os avanços que estas ações estão proporcionando à educação infantil brasileira e, ao mesmo tempo, promovendo muitos questionamentos sobre as dificuldades por parte dos municípios em efetivar tais legislações. Para Silva e Strang (2020, s/p), o decreto desta lei tem como motivação:

. . . alcançar os Objetivos e Metas do PNE aprovado para o decênio 2001/2011 pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, a saber: atender 50% das crianças de zero a três anos e 80% das crianças entre quatro e cinco anos até 2011. Evidentemente essa meta não foi atingida, como comprova o texto do PNE aprovado para o decênio 2014/2024.

Parece salutar afirmar que Silva e Strang (2020) apresentam argumentos relevantes no que refere à motivação das promulgações destas leis e o hiato existentes entre a letra da lei e sua concretização, pois, no PNE (2014-2024), meta 1, ainda que com singelas alterações em relação a primeira versão, temos:

Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para 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. (PNE, 2014).

Como dito anteriormente, estas legislações, em conjunto com o PNE, alteraram a estrutura da educação infantil, que está vigente na atualidade, de acordo com o quadro 2:

Divisão	Faixa etária	Denominação*	
Creche	0 a 1 ano	Grupo 1	Não obrigatório
	2 anos	Grupo 2	Não obrigatório
	3 anos	Grupo 3	Não obrigatório
Pré-escola	4 anos	Grupo 4	Obrigatório
	5 anos	Grupo 5	Obrigatório

**Quadro 2** - Estrutura atual da Educação Infantil, em conformidade com a LDB 1996, após alteração da legislação em 2006 e 2013

Para atender a todas essas alterações necessárias na garantia do direito de as crianças terem acesso à educação infantil, e de qualidade, para além da legislação, se faz necessário também um planejamento da política de financiamento educacional, pois estas materializações não se dão por “passe de mágica”. Por isso, faremos uma breve discussão sobre a política de financiamento da educação, dentro dos limites do escopo deste estudo, a fim de ampliar a compreensão da importância do diálogo com todas as instâncias, pedagógicas, legais, políticas e econômicas, para a educação infantil.

---

\* A denominação se dá de forma quase homogênea em todo o país e corresponde a faixa etária da criança que é atendida.

As políticas de financiamento educacional, conforme Saviani (2008), se deram no período imperial, a manutenção e financiamento eram custeados pela coroa portuguesa, situação contornada com a política de redimensionar parte dos impostos arrecadados no Brasil para as escolas jesuítas. Após 200 anos, foi criado o subsídio literário para manutenção do ensino. Com a independência política, em 1827, o Estado se desobriga dos repasses financeiros, destinando às províncias essa obrigação, uma vez que não obtinham sustentabilidade financeira ou técnica para promoção de sistemas educacionais. No Segundo Império, o investimento em educação foi de 1,8% do orçamento do governo imperial. Esses fatos colocaram a educação pública em estagnação e vulnerabilidade em todo o século XIX. No século XX, em especial, 1934, houve vinculação, ou seja, destino e repasse de verbas para a educação, por meio da constituinte deste ano e os investimentos passaram a ser aplicados em 10% do arrecadado pelo governo federal e pelos municípios, mas essa vinculação foi retirada em 1937 e retomada em 1946, sendo ampliada para 20% e novamente retirada em 1967 durante o regime militar. Após a redemocratização, é regulamentada a política financeira educacional, por meio do artigo 212, decretando que:

A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino. (Constituição Federal, 1998).

A primeira, principal e mais importante política de financiamento da educação brasileira foi criada em 1996, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), e regulamentada em 1998. Conforme a citação acima, inicialmente, se apresenta como uma solução do governo federal como modo colaborativo de repassar recursos para os municípios. Todavia, se analisarmos o próprio título do fundo, o mesmo se deu exclusivamente para financiamento do Ensino Fundamental, o que claramente expôs a exclusão da educação infantil e do ensino médio nas políticas de financiamento educacionais brasileiras e a falta de compreensão política da importância de investimento global na educação e não somente em algumas etapas. Importante lembrar que, mesmo neste período, a educação brasileira era composta e, legalmente estruturada, pela educação infantil, que atende as crianças dos 0 (zero) aos 5 (cinco) anos de idade; ensino fundamental, que tem como público as crianças e adolescente dos 6 (seis) aos 14 (quatorze) anos de idade e o ensino médio, cujo serviço é ofertado aos adolescentes de 15 (quinze) aos 17 (dezessete) anos.

Este fundo foi considerado por estudiosos um significativo avanço para o sistema educacional brasileiro, mas também sofreu críticas contundentes, por criar uma situação de corporativismo e acirramento entre os profissionais de educação. Isso se deu devido à exclusão do fundo para algumas etapas de ensino, além de limitar os municípios a investirem o valor mínimo atendendo à lei (Davies, 2006), já que o fundo tinha como critério de utilização o uso de 60% do recurso com despesas para folha de pagamento dos profissionais do magistério, excluindo os funcionários de apoio da escola, bem como 40% nas despesas de natureza material, encarregando os municípios de arcarem com outras despesas dos excluídos do texto do FUNDEF. O FUNDEF vigorou até 2006, conforme precisão no seu texto, e Davies (2006, p.756) avaliou que o fundo foi:

Inspirado na orientação dos organismos internacionais de priorização do ensino fundamental, o FUNDEF, apesar de prometer desenvolver o ensino fundamental e valorizar o magistério, praticamente não trouxe recursos novos para o sistema educacional brasileiro como um todo . . .

Sob o vigor do FUNDEF, segundo Rosemberg (2010), o investimento público em educação como percentual do PIB brasileiro, na educação infantil foi de 0,3% , no ensino fundamental de 2,6% , no ensino médio 0,7% e no ensino superior 0,8% (zero ponto oito), englobando o investimento total em educação de 4,4% por parte do governo federal.

Com o fim do fundo, conforme previsão legal, criou-se, em 2007, um outro fundo, denominado de FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação), que está em atual vigência do país. E, com base nas críticas ao seu antecessor, tem uma natureza mais inclusiva, perceptível em seu próprio título, pois, agora, atende todas as etapas de ensino da educação básica. Segundo Rosemberg (2010), este fundo inaugura uma nova etapa para a educação infantil, provocando um estado de ampla celebração entre toda a sociedade, que está diretamente envolvida com esta etapa:

A disponibilidade de recursos do FUNDEB permite vislumbrar que sairemos dessa trilha. Mas a tarefa é imensa pois, além de projetarmos o futuro, temos a incumbência de acertar sequelas de opções do passado que foram implantadas em momentos de maior restrição de recursos financeiros e humanos, o que nos levou a um perfil de atendimento insuficiente e com mazelas no que diz respeito à qualidade dos serviços. (Rosemberg, 2010, p.11).

Assim segue a educação infantil, em um ciclo de avanços, retrocessos e estagnações, precisando reparar a insuficiência de atendimento às crianças, sempre respeitando a diversidade das infâncias deste país continental, compreendendo que ela é um sujeito histórico, cultural e de direitos.



### **1.5. As políticas curriculares na educação infantil brasileira: Orientações documentais**

Após promulgação da Constituição de 1988, iniciou-se a discussão e elaboração de documentos curriculares a fim de orientar e nortear as políticas educacionais para a educação infantil, assim, ao longo da história curricular brasileira, os documentos curriculares que fundamentaram e orientaram o fazer curricular na educação infantil foram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 1998, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) de 1999, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 2009 e, vigente na atualidade, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017.

No intuito de discutir, analisar as políticas curriculares ao longo da história educacional brasileira na educação infantil, elaboramos um quadro que trará os objetivos destes documentos, a concepção de criança, de educador e sua formação, os princípios curriculares que os sustentaram, forma de elaboração e construção dos mesmos, além das inovações que os mesmos trazem para as discussões nesta etapa:

**Quadro 3** - Documentos curriculares da educação infantil brasileira

Documento/ ano	Objetivo(s)	Concepção de Criança	Concepção e formação mínima dos professores	Princípios e eixos da organização curricular	Processo de construção e elaboração do documento	Caráter inovador
DCNEI (1998)	a) Orientar os municípios na construção das suas propostas curriculares e organização dos centros de educação infantil	Sujeito de direito	Protagonista da ação educativa, que deve ter como critério mínimo de formação diploma de curso de Formação de professores em nível médio na modalidade normal	São organizados em três princípios: a) Éticos da Autonomia, Responsabilidade, Solidariedade e Respeito ao Bem Comum b) Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática c) Estéticos da Sensibilidade, Criatividade, Ludicidade e Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais	A partir de discussões entre espaços acadêmicos, Conselho Nacional de Educação e o Ministério da Educação	a) Tentativa de romper com a natureza exclusivamente assistencialista da educação infantil promovida no país, trazendo em seu texto a indissociabilidade entre o cuidar e o educar

RCNEI (1999)	a) Servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas aos educadores	Ser humano, sujeito pensante, social, histórico e cultural	Polivalente, e aprendiz. Deve ter como critério mínimo de formação diploma de curso de Formação de professores em nível médio na modalidade normal	<p>São organizados em dois âmbitos de experiências:</p> <p>a) Formação Pessoal e Social</p> <p>b) Conhecimento de Mundo</p> <p>Constituídos pelos seguintes eixos de trabalho:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identidade e autonomia</li> <li>- Movimento</li> <li>- Artes visuais</li> <li>- Música</li> <li>- Linguagem oral e escrita</li> <li>- Natureza e sociedade</li> <li>- Matemática</li> </ul>	A partir de discussões nos espaços acadêmicos, Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação e das inspirações das propostas curriculares de 20 estados brasileiros	<p>a) Discussão sobre os critérios mínimos de atuação e a necessidade de políticas de formação e profissionalização dos professores que atuam na educação infantil</p> <p>b) Nova organização curricular</p> <p>c) Apropriação das propostas curriculares em exercício nos estados brasileiros</p>
--------------	---	--	--	---	---	--

<p>DCNEI (2009)</p>	<p>a) Revisar e atualizar as diretrizes mediante concretização do Plano Nacional de Educação</p>	<p>Sujeito histórico e de direito que deve estar no centro do planejamento curricular e que se desenvolve por meio de interações sociais</p>	<p>Mediador no processo de aprendizagem, e precisa ter, no mínimo, curso de graduação em Pedagogia</p>	<p>Tem como eixos estruturante da educação infantil: o brincar e a interação, organizadas pelos princípios:</p> <p>a) Éticos: valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades</p> <p>b) Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática</p> <p>c) Estéticos: valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da</p>	<p>A partir das discussões entre fóruns de secretários municipais e estaduais de educação, grupos de estudos que discutem a infância, organizações sociais, Conselho Nacional e Estaduais de Educação, universidades públicas e privadas do Brasil e do Ministério da Educação</p>	<p>a) Concepção de currículo mais clarificada</p> <p>b) Foco na promoção intelectual da criança</p> <p>c) Reforço na importância do trinômio escola-criança-família</p> <p>d) Construção e elaboração do documento de forma mais ampla e democrática, na tentativa de escuta dos professores que atuam na educação infantil</p>
---------------------	--	--	--	--	--	---

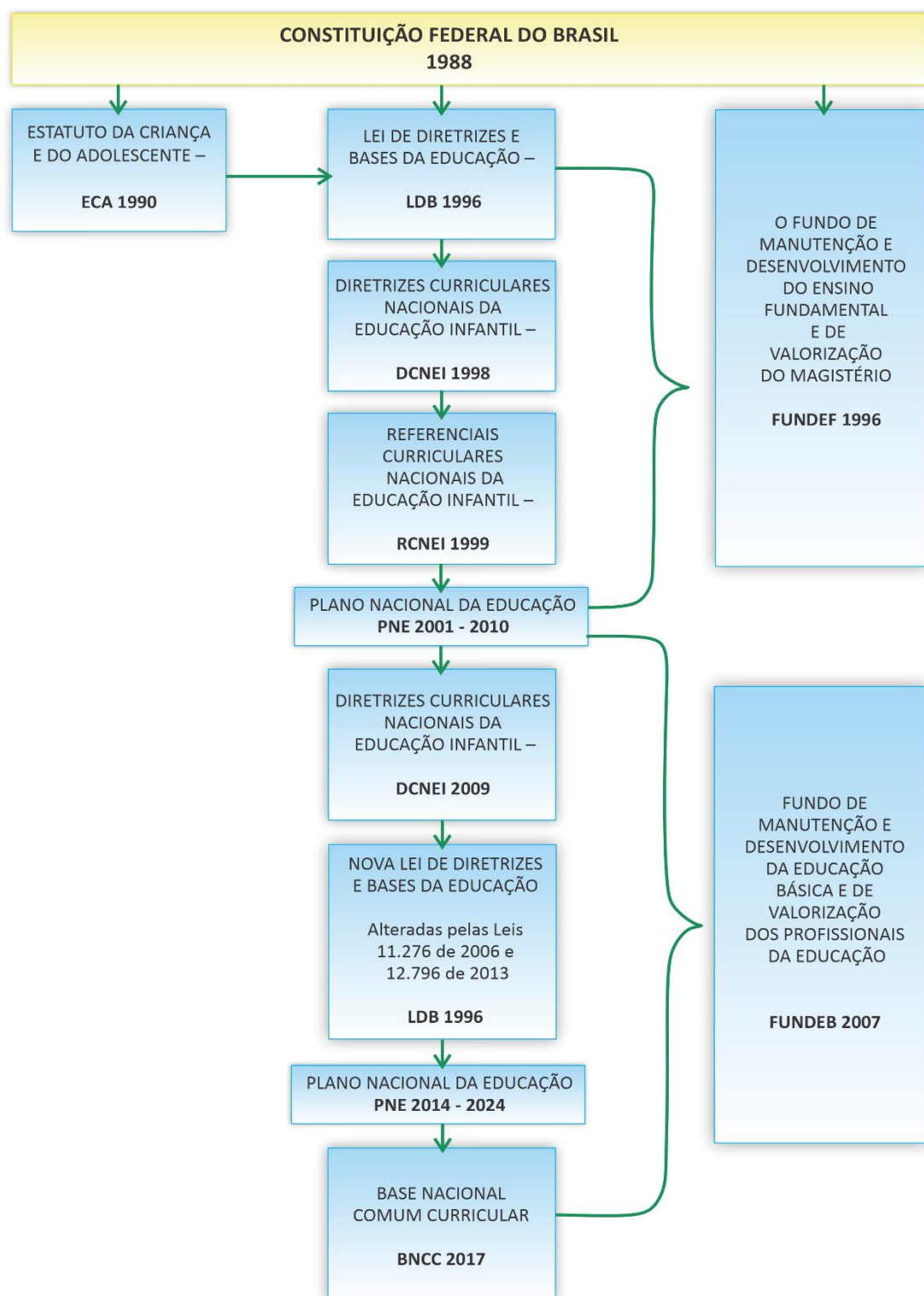
				diversidade de manifestações artísticas e culturais		
BNCC (2017)	<p>a) definir o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica</p> <p>b) Superar a fragmentação das políticas educacionais, ensejando o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da</p>	<p>Sujeito histórico e de direito que deve estar no centro do planejamento curricular e que se desenvolve por meio de interações sociais</p>	<p>Mediador no processo de aprendizagem, e precisa ter, no mínimo, curso de graduação em Pedagogia</p>	<p>Tem como eixos estruturante da educação infantil: o brincar e a interação, organizados em 06 (seis) direitos de aprendizagens e desenvolvimento:</p> <p>a) Conviver</p> <p>b) Brincar</p> <p>c) Participar</p> <p>d) Explorar</p> <p>e) Expressar</p> <p>f) Conhecer-se</p> <p>Que dialogam com os 05 (cinco) campos de experiências:</p> <p>a) O eu, o outro e o nós</p>	<p>A partir das discussões entre fóruns de secretárias municipais e estaduais de educação, grupos de estudos que discutem a infância, organizações sociais, Conselho Nacional e Estaduais de Educação, universidades públicas e privadas do Brasil, do Ministério da Educação e também por meio de seminários, palestras e plataformas digitais para escuta dos professores da educação básica</p>	<p>a) Alteração da estrutura curricular em direitos de aprendizagem e desenvolvimentos, campos de experiência e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento</p> <p>b) Discutir o processo de desenvolvimento e educação dos bebês</p> <p>c) Construção e elaboração do documento de forma mais democrática, até o momento, tendo participação de um maior</p>

	educação			<p>b) Corpo, gestos e movimentos</p> <p>c) Traços, sons, cores e formas</p> <p>d) Escuta, fala, pensamento e imaginação</p> <p>e) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações</p> <p>E o entrecruzamento entre os direitos de aprendizagem e os campos de experiências geraram os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento organizados por faixa etária: Bebês (zero a 1 ano e 6 meses); Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)</p>		número de instituições, entidades e fóruns estaduais e participação dos professores da educação básica
--	----------	--	--	--	--	--

As políticas curriculares sofreram grandes transformações ao longo da história educacional brasileira, os documentos curriculares foram alterados a partir das orientações e discussões promovidas, especialmente, por organizações internacionais que orientam os países a partir do surgimento de novos paradigmas sociais.

No Brasil, antes da redemocratização, a invisibilidade da criança era a natureza das políticas educativas. O grande número de crianças, em situação de rua e em vulnerabilidade nutricional, iniciou um processo de inclusão das crianças em instituições filantrópicas e assistencialistas. Ou seja, a educação infantil era pensada pelos setores públicos e religiosos para crianças pobres. Após promulgação da Constituição de 1988, a educação infantil passa a ser um direito constitucional, onde a criança sai da invisibilidade das políticas educacionais, fato este que se deu, principalmente, pelas lutas dos movimentos sociais, dos estudiosos da infância e pela inserção da mulher no mercado de trabalho. Dessa maneira, no intuito de materializar a nova legislação brasileira, atendendo às novas necessidades, em virtude do trinômio mulher-trabalho-criança, iniciam-se processos coletivos de discussões e elaboração de documentos estruturais e curriculares que orientassem os municípios em como propor e ofertar à sociedade uma educação infantil para todas as crianças. Mesmo com todos esses avanços, não podemos nos furtar a dizer que o atendimento às crianças ainda se dá de maneira excludente. A legislação atual garante a obrigatoriedade de acesso à pré-escola, atendendo às crianças a partir dos 4 (quatro) anos de idade. Entretanto, o acesso à creche, voltado às crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos de idade, não é garantido legalmente no sistema educacional.

Por fim, no intuito de oferecer ao leitor mais uma forma de compreensão do processo político e legal da educação infantil no Brasil, finalizo este capítulo com um organograma, contendo os principais fatos e documentos que norteiam essa construção em seus aspectos legais, políticos e curriculares após redemocratização do país, conforme organograma da figura 1:



**Figura 1** - Histórico legal da educação infantil brasileira

Este organograma foi elaborado com base nos estudos de Rosemberg (2008), Oliveira (2008), Andrade (2010), Silva e Strang (2020) e Kulmann (2000), que discutem o percurso legal e curricular da educação infantil brasileira.



## CAPÍTULO II

### **Enquadramento teórico: Currículo, Autonomia Curricular e a Qualidade na Educação Infantil**

Adentrando propriamente na problemática desta investigação, que é discutir como a autonomia curricular pode influenciar na melhoria da qualidade nas instituições na etapa da educação infantil, pretende-se discutir aqui o currículo, a autonomia curricular e como estes podem influenciar na qualidade da educação infantil no contexto brasileiro, estabelecendo as possíveis e estreitas relações existentes entre esses conceitos e a relevância desta discussão na contemporaneidade.

#### **2.1.0 Currículo no centro da ciranda**

Fazendo uma analogia, quase romantizada, entre o protagonismo das discussões educacionais sobre currículo na atualidade e as brincadeiras infantis brasileiras, o currículo seria a criança que foi selecionada pelos seus próprios colegas para estar no meio de uma ciranda, sendo o centro das atenções, enquanto todos cantam, validando a sua presença naquele lugar de destaque.

Por que o currículo ocupa este lugar então? Etimologicamente, currículo é oriundo do latim, *curriculum*, que significa percurso, caminho e, ainda que as discussões teóricas pareçam recentes, o seu termo é citado em escritos acadêmicos desde 1633, em Glasgow, Escócia. As discussões sobre o currículo, do ponto de vista temporal, coadunam paralelamente com as discussões sobre educação e surgem como área de conhecimento no final do século XX (Morgado, 2000). De acordo com Silva (2003) o currículo passa a iniciar um protagonismo nos estudos e pesquisas educacionais, a partir dos anos 20, nos Estados Unidos, em detrimento do processo de industrialização e do movimento imigratório que acontece no país, fato que ocasionou a intensificação da massificação da escolarização.

Neste sentido, se faz necessário compreender o conceito de currículo e o entendimento etimológico desta palavra. Sacristán (2003, p.16) nos diz que o termo currículo:

deriva da palavra latina curriculum (cuja raiz é a mesma de *cursus* e *currere*). Na Roma antiga falava-se do *cursus honorum*, a soma das "honras" que o cidadão ia acumulando à medida que desempenhava sucessivos cargos eletivos e judiciais, desde o posto de vereador até o cargo de cônsul. O termo era utilizado para significar a carreira, e, por extensão, determinava a ordenação e determinação do seu percurso.

Nessas perspectivas, parece haver um entrecruzamento e dualidade no conceito de currículo, tendo como referência a etimologia, pois refere-se a um caminho a seguir, a um percurso profissional. Por isso, o termo *curriculum vitae*, utilizado na Roma antiga também é empregado em organização, tempo e carreira (Morgado, 2000; Sacritán, 2003). Outras características importantes, que circundam as discussões sobre currículo e sua conceituação, são a complexidade, a ambiguidade, a polissemia e sua natureza de construção a partir das influências econômicas, sociais e culturais (Macedo, 2020; Arroyo, 2013; Morgado, 2000, Sacristán 2003; Pacheco, 2009).

Como dito acima, o protagonismo nos estudos sobre currículo se dá a partir das mudanças e coexistência de paradigmas sociais que exigem um sistema educacional que forme pessoas que atendam à necessidade de uma sociedade, hoje, globalizada e altamente complexa. Em conformidade com o pensamento sobre o currículo, atualmente, o protagonista nas discussões educacionais, Arroyo (2013, p.13) afirma que o currículo é um foco estruturante:

o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado. . . caminhamos para a configuração de um currículo não só nacional, mas internacional, único, avaliado em parâmetros únicos.

Contribuindo com a discussão, Silva e Moreira (2018), argumentam sobre a impossibilidade da neutralidade do currículo e as relações ideológicas e políticas que estão imbricadas a ele, quando afirmam que o currículo, hoje, é norteado por questões “sociológicas, políticas, epistemológicas” (p.7). Os autores afirmam que é considerado como um artefacto social e cultural:

Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder (Moreira & Silva, 2018, p.7 - 8).

Fundamentalmente, as relações de poder existentes na política e na economia, estão em torno do currículo, onde a cultura dominante impõe suas crenças. Ou seja, suas ideologias na construção e na reprodução do currículo nas instituições educacionais (Giroux, 1992).

Ratificando essa discussão sobre as influências e múltiplas determinações de poder, Freire (2021) nos alerta sobre o quanto a ideologia dominante pode nos “miopizar”, cegar-nos, distorcendo a verdade para que a aceitemos pacificamente a desigualdade promovida pelo sistema econômico capitalista e neoliberal.

Freire (2021) e Giroux (1992), acreditam que a emancipação e a liberdade devem ser fundantes no conceito curricular, que deve atender aos anseios, desejos, necessidades e luta das pessoas nas dimensões públicas e particulares, que são lugares de resistência e subversão para com a hegemonia ideológica presente nos currículos.

O currículo tem, segundo Young (2014), dois papéis importantes, o primeiro é o papel normativo, que corresponde às regras que orientam a prática curricular nas instituições educacionais; o segundo é o papel crítico, que se refere aos valores morais, sociais e pessoais, que compõem o currículo, sobre a seleção dos conhecimentos que devem compor o currículo, bem como quanto as tensões existentes entre o Estado e a comunidade educacional diante da concepção e materialização do currículo.

A materialização do currículo nas instituições educacionais precisa ser constituída por saberes necessários e importantes ao desenvolvimento da sociedade, conforme os contextos sociais, políticos e econômicos das instituições educacionais, a partir do recorte temporal e espacial

que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe a escola garantir e organizar . . . e o currículo escolar corporiza ao longo dos tempos e em cada contexto, essa variação e essa conflitualidade (Roldão e Almeida, 2020, p.7-8).

Pelo exposto, as discussões sobre currículo têm se apresentado como um meio relevante para refletirmos sobre os caminhos e percursos didáticos, metodológicos e pedagógicos mais adequados para a formação de seres humanos que consigam reflexionar a necessidade e imposições da sociedade, a partir das necessidades socioeconômicas e culturais e, atualmente, de sustentabilidade e preservação da própria espécie. Por tudo isso, o currículo está no centro da ciranda.

### **2.1.1. O currículo na educação infantil**

Muito se tem discutido sobre a necessidade do currículo na etapa da educação infantil, mesmo sendo parte integrante da Educação Básica. Para se ter uma posição a esse respeito, faz-se necessário ter uma concepção de currículo mais ampliada. Não podemos compreender que ele se resume à organização de programas e conteúdos que as crianças devem aprender, mas a reflexão em como organizar as práticas pedagógicas, tempo, materiais e experiências para fomentar o desenvolvimento das crianças. Entendendo a importância e a necessidade da educação infantil ter currículo, Oliveira (2010) assinala dois fatores importantes para esta concretização: a integração da creche e da pré-escola formalmente aos sistemas educacionais, imperando a necessidade de pensar em como

organizar o cotidiano nas instituições e esta etapa ser parte integrante da educação básica, afirmando que os documentos curriculares podem contribuir para efetivação da função sociopolítica e pedagógica das instituições e as suas intencionalidades, como sinaliza Oliveira (2010, p.3):

O foco do trabalho institucional vai em direção à ampliação de conhecimentos e saberes de modo a promover igualdade de oportunidades educacionais às crianças de diferentes classes sociais e ao compromisso de que a sociabilidade cotidianamente proporcionada às crianças lhes possibilite perceber-se como sujeitos marcados pelas ideias de democracia e de justiça social, e apropriar-se de atitudes de respeito às demais pessoas, lutando contra qualquer forma de exclusão social.

O currículo, na educação infantil, pode além de orientar educadores sobre organização da prática pedagógica, disposição de materiais, tempos, pode também romper com as práticas assistencialistas, tão presente nas creches brasileiras, trazendo novas e inovadoras perspectivas na construção de um projeto pedagógico com foco na indissociabilidade entre o cuidar e o educar, tão necessário para o desenvolvimento integral das crianças.

Descrevendo como o currículo, numa concepção mais ampliada, pode alterar o cotidiano das instituições, e, ao opinar sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), elas clarificam que:

A definição de currículo defendida nas Diretrizes põe o foco na ação mediadora da instituição de Educação Infantil como articuladora das experiências e saberes das crianças e os conhecimentos que circulam na cultura mais ampla e que despertam o interesse das crianças. Tal definição inaugura então um importante período na área, que pode de modo inovador avaliar e aperfeiçoar as práticas vividas pelas crianças nas unidades de Educação Infantil. O cotidiano dessas unidades, como contextos de vivência, aprendizagem e desenvolvimento, requer a organização de diversos aspectos: os tempos de realização das atividades (ocasião, frequência, duração), os espaços em que essas atividades transcorrem (o que inclui a estruturação dos espaços internos, externos, de modo a favorecer as interações infantis na exploração que fazem do mundo), os materiais disponíveis e, em especial, as maneiras de o professor exercer seu papel (organizando o ambiente, ouvindo as crianças, respondendo-lhes de determinada maneira, oferecendo-lhes materiais, sugestões, apoio emocional, ou promovendo condições para a ocorrência de valiosas interações e brincadeiras criadas pelas crianças etc.). Tal organização necessita seguir alguns princípios e condições apresentados pelas Diretrizes. (Oliveira, 2010, pp. 4-5).

Ratificando a importância do currículo na educação infantil, o Parecer CNE/CEB N° 20/2009 discorre em seu texto que,

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de

relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam as condições de suas identidades (CNE/CEB, 2009, p.6).

É unânime dizer que os documentos curriculares brasileiros trouxeram grande movimento, tanto na educação infantil como na educação básica. Este movimento fomentou e disparou muitas discussões, produções acadêmicas e processos formativos nas instituições educacionais em todo território brasileiro. Impulsionado pelas discussões curriculares, ele foi bastante significativo para o sistema educacional, contudo, não podemos ter a ingenuidade ao ponto de acharmos que a mudança se dará exclusivamente com a implementação dos documentos curriculares. Como inscreve Oliveira-Formosinho (2018), elas não acontecem a partir do decreto, mas diante de mudança estrutural com toda comunidade escolar (crianças, educadores, família), além de implementação de políticas discutidas de modo cooperativo e coordenado, rompendo com uma *pedagogia burocrática*. O Estado, ao implementar um documento de orientação curricular, precisa deter-se na sua função de dialogar e compilar as discussões que são realizadas com os atores desta construção, apresentando o mínimo necessário para que as crianças aprendam e se desenvolvam. Conforme Oliveira-Formosinho (2018, p.21), “não é papel do estado arbitrar questões de teoria pedagógica”. Em um país com uma extensão territorial de ordem continental como o Brasil, não se pode cometer o equívoco de ter um currículo único, sem respeitar as especificidades, os contextos e a cultura de cada comunidade.

No que se refere à educação infantil, a descentralização das políticas educacionais por parte do Estado não pode ser sua única forma de atuação, ele precisa, além de orientar políticas curriculares, compreender seu papel social e políticos na educação das crianças pequenas no Brasil.

Assumir sua responsabilidade na educação coletiva das crianças, complementando a ação das famílias. Em segundo lugar, creches e pré-escolas constituem-se em estratégia de promoção de igualdade de oportunidades entre homens e mulheres, uma vez que permitem às mulheres sua realização para além do contexto doméstico. Em terceiro lugar, cumprir função sociopolítica e pedagógica das creches e pré-escolas implica assumir a responsabilidade de torná-las espaços privilegiados de convivência, de construção de identidades coletivas e de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas, por meio de práticas que atuam como recursos de promoção da equidade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância. (CNE/CEB, 2009, p.5).

Evidencia-se, portanto, a necessidade de um currículo para a etapa da educação infantil, onde o Estado e as instituições tenham seus papéis claramente definidos: o Estado como um fomentador das políticas curriculares e as instituições como responsáveis pela contextualização do currículo e

orientando as práticas, métodos e teorias pedagógicas, respeitando-se a diversidade de culturas e infâncias que tem o Brasil.

### **2.1.2. A Concepção de criança e o currículo.**

Quando se pensa no currículo para educação infantil, antes se faz imprescindível pensar qual concepção de criança deve estar presente neste currículo, como esta criança se relaciona com a sua contemporaneidade, qual sua cultura, seu estado socioeconômico, seus desejos, suas necessidades e, principalmente, como a formar para torná-la um ser humano que possa contribuir para a construção de um mundo mais equânime, justo e sustentável.

Segundo o ECA (1990), a criança é uma pessoa, que se encontra com até 12 (doze) anos de idade incompleto. Infância, conforme Cohn (2005, p. 10), "é um modo particular, e não, universal, de pensar a criança. . . é uma construção social e histórica do Ocidente" Ou seja, é o período em que a criança vive sua cultura. Parece desnecessário trazer esses conceitos, mas, ao longo da história humana, a criança, por séculos, foi invisibilizada pela sociedade. Conforme Kramer (2007), a concretização da criança foi se construindo socialmente a partir do surgimento de novos paradigmas, da necessidade de reorganização das sociedades e a partir das relações de trabalho, pois, por muito tempo não houve indissociabilidade entre o adulto e a criança e, essa, foi considerada um adulto em miniatura (Ariés, 2012). Na modernidade, impulsionada pelo sistema econômico capitalista, surge a ideia de infância, porém restrita à classe social à qual ela pertencia. A criança da classe média poderia viver sua infância e a criança pobre tinha sua infância negada, fazendo parte de uma população infantil em estado de miserabilidade.

Historicamente, a concepção de criança sofreu grandes transformações ao longo do tempo, saindo da invisibilidade social para o protagonismo nas discussões nos mais diversos âmbitos, em especial na sociologia, antropologia e na pedagogia. Nessas, as principais contribuições foram compreender a natureza histórica e social da infância e o antagonismo diante do sentimento de infância, de acordo com a classe social a que a criança pertencia (Kramer, 2007). O avanço na concepção de criança foi bastante significativo. hoje, ela é reconhecida como um sujeito de direito, como inscreve a citação a seguir:

como sujeito de direitos individuais, jurídicos e civis, sociais: como portadoras e construtoras de suas próprias culturas e, logo, participantes ativas da organização das suas identidades, autonomias e competências através das relações e interações com os colegas da mesma

idade, com os adultos, com as ideias e os eventos reais ou imaginários de mundos comunicantes. (Oliveira-Formosinho, Kishimoto & Pinazza, 2007, p. 288).

A complexidade da contemporaneidade e seu pluralismo nos faz perceber que não podemos falar de infância, no singular, e sim de infâncias, compreendo que a criança contemporânea precisa ser vista na centralidade do planejamento e das discussões curriculares.

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

Colocar a criança no centro do planejamento curricular exige dos educadores a adoção de uma concepção de criança e de pedagogia, tirando-a da passividade para o centro do currículo. Tal prática tem sido discutida por Oliveira-Formosinho (2013) através dos conceitos de pedagogia transmissiva e pedagogia participativa, pois ambas trazem suas concepções de criança, que apresentam contrastes significativos. Para a autora, a concepção de criança na pedagogia transmissiva está pautada na passividade e no estado de ser ouvinte. Já na pedagogia participativa, a criança participa do seu próprio processo de aprendizagem sendo construtora do seu processo educacional, conforme registra a autora:

O contraste entre esses dois modos principais de fazer pedagogia faz-se analisando: os objetivos que cada um propõe; a imagem de criança que pressupõe; o processo de ensino-aprendizagem adotado; o espaço de aprendizagem criado; o tempo de aprendizagem vivido; as atividades e projetos desenvolvidos; as aprendizagens realizadas e documentadas; a cultura do envolvimento da família; a preocupação com a diversidade e a inclusão (Oliveira-Formosinho, 2013, p.27).

Pensar o currículo para a educação infantil sugere, antes, pensar na concepção de criança que a instituição de educação infantil, os educadores e os documentos curriculares adotarão para dar conta das especificidades e pluralidades que a rodeiam e compõe a criança contemporânea. A forma com que as crianças se desenvolvem e aprendem, também deve ser uma grande preocupação do ponto de vista da sua concepção do currículo. Trazendo a interpretação de Bassedas, Huguet e Solé (2007, p.25), sobre essa discussão, pode-se dizer que as crianças têm tempos de desenvolvimento e aprendizagem diversos e diferentes.

Aprendem comportamentos, destrezas, hábitos e conhecimentos, de maneiras muito variadas. No decorrer da história da psicologia e da pedagogia, tem se explicado de diversas formas, a

aprendizagem nessa idade. Segundo Palacios (1991) podemos considerar a existência de diversos caminhos, diferentes maneiras de aprender, cada uma destacada por diferentes teóricos variados: a aprendizagem através da experiência por objetos, a aprendizagem através da experiência em determinadas situações, a aprendizagem através do prêmio e do castigo, aprendizagem por imitação e a aprendizagem da formação de “andaimos” por parte da pessoa adulta ou outra mais capaz.

Portanto, a concepção de criança que a instituição tem, traz à tona sua concepção teórica de aprendizagem e desenvolvimento, bem como sua concepção de currículo e pedagógica, o que demonstra que há uma relação direta, estreita e necessária no processo de construção e discussão curriculares na educação infantil. Ao concebermos que a criança tem vez e voz, que é histórico, produz cultura e é construtora do seu processo educativo, precisamos invocar uma teoria de aprendizagem e desenvolvimento e uma pedagogia a qual dialogue com a criança contemporânea, em especial ao avanço legal e curricular sobre o ato educativo na educação infantil.

Diz respeito ao direito de as crianças realizarem e expandirem todas as suas potencialidades, valorizando suas próprias capacidades de socializar, colhendo afeto e confiança e satisfazendo suas necessidades de aprender, sobretudo quando os pequenos são tranquilizados por uma eficaz aliança com adultos prontos a contribuir com empréstimos e ajuda que privilegiam, mais do que a transmissão de conhecimentos e habilidades, a busca de estratégias construtivas do pensar e do agir. (Oliveira-Formosinho; Kishimoto; Pinazza, 2007, p. 288).

A partir desta discussão e definições sobre criança podemos destacar a importância em refletirmos sobre:

- a) A existência da pluralidade da infância, ou seja, da(s) infância(a) em virtude de cada contexto sociocultural.
- b) Uma concepção de criança a qual lhe valide como sujeito de direitos, histórica e produtora de cultura.
- c) Sua real potencialidade em ser construtora do seu processo educativo.
- d) A promoção de uma pedagogia que garanta os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças de maneira integral.

### **2.1.3. BNCC – Base Nacional Comum Curricular: contexto e implantação**

A BNCC é o atual documento curricular orientador de toda educação básica no Brasil. Este documento se deu num contexto político-econômico-ideológico muito conturbado politicamente no Brasil, com a insatisfação em diversos segmentos da sociedade brasileira e mundial, pois esses entendiam a continuidade de ideologias esquerdistas que estavam sendo questionadas no país,



havendo determinada polarização sobre marcos civilizatório brasileiros. Para Freitas (2018, p. 26), “a liberdade individual de competir ao olhar do bem-estar do coletivo” era o centro destas polaridades. Neste mesmo período, as discussões curriculares se dão de modo latente por meio da 2ª CONAE - Conferência Nacional pela Educação, resultando em um documento sobre as propostas e reflexões para a Educação brasileira iniciando assim o processo de discussão para a BNCC (BNCC,2017).

As discussões sobre a BNCC e sobre novas políticas educacionais pautam espaços nas academias, organizações sociais e instituições educacionais, como também nos âmbitos políticos no Brasil, como explica Freitas (2018, p.27):

. . . espraia por vários por espaços: atinge os políticos nos Congressos Nacionais e nas Assembleias, os novos partidos políticos, membros do Judiciário e outros órgão de controle e a mídia, fortalecendo a lógica de que, frente a agressão do livre mercado (base da “liberdade”) justifica-se a “legítima defesa”, reiterando que os fins justificam os meios.

Mesmo diante desta tensão e complexidade que vivia o país, em 2015, surge a primeira versão da BNCC, em meio a economia nacional passando por problemas - sinalizada pelo crescente índice de desemprego, com números em torno de 9,6%(IBGE,2020) - e ao pedido de impeachment da Presidenta aceito pela Câmara Federal dos Deputados. Em clima de disputas de narrativas ideológicas e polarização da população brasileira, acontece em 2016 “o golpe jurídico-parlamentar . . . formando uma frente jurídica, parlamentar e midiática em defesa delas e que não hesita em fazer uso dos recursos jurídicos ilícitos (*lawfare*) contra quem considere seu inimigo” (Freitas, 2018, p.27). Uma nova ideologia assume o Estado Brasileiro, fundamentada no neoliberalismo com uma concepção educativa pautada na individualização e no livre mercado.

Segundo Freitas (2018, p.31), o neoliberalismo compreende a educação “a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado, cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade, deputando a ineficiência através da concorrência”.

Num cenário político conturbado no país, em virtude de uma polarização política-ideológica e de mudança de governo, surge a segunda versão da BNCC, em outra gestão, e, conseqüentemente, como nova concepção de país e de educação. Sua terceira, e última versão, foi homologada em dezembro de 2017.

Explicitar esse cenário parece relevante para compreendemos o contexto em que se encontrava o Brasil e as relações ideológicas e de poder que circundaram a construção deste

documento, pois, o currículo é uma questão de poder e ao potencializar ou fomentar um tipo de conhecimento se exerce um tipo de poder (Silva, 2003).

Contribuindo com a ideia da relação existente entre currículo e poder, pode-se afirmar que há, a todo tempo, correlação de poderes que podem convergir ou contrapor. Os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento” (Sacristán, 2000, p.16).

Neste sentido, a BNCC, do ponto de vista político, foi discutida e implementada sobre influências ideológicas controversas, de poder e de resistência, por muitos estudiosos e educadores. Esse fato demonstra como não há neutralidade no currículo. Ele “não é algo neutro, universal e imóvel, mas um território controverso, e mesmo conflituoso a respeito do qual se tomam decisões, são feitas opções e se age de acordo com as orientações que não são as únicas possíveis” (Sacristán, 2003, p.23).

Epistemologicamente, a BNCC teve forte influência na experiência de Reggio Emilia<sup>9</sup>, fato que pode ser constatado a partir da estrutura do documento, como vimos na figura 1 deste estudo. Ela é composta por direitos de aprendizagem e pelos campos de experiência, gerando assim os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiência constituem-se o elemento revelador desta inspiração. Zambonato (2020) revela, em seus estudos, que as Indicações Nacionais Italianas de 2012 serviram de fundamentação teórica para a proposta dos Campos de Experiências da BNCC, sendo estes algo novo e inovador para a educação infantil brasileira.

Uma das escritoras da BNCC, Maria Carmem Barbosa, revela a seguir os motivos e a necessidade da escrita deste documento, a importância e compromisso com os documentos curriculares anteriores, como as DCNEIs. O movimento curricular que municípios e escolas já estavam realizando em virtude de adequar seus currículos às necessidades das novas concepções de criança e infância. Ela também critica a terceira e última versão da base, haja vista, como vimos, estava sobre uma gestão política-ideológica diferente da primeira e segunda versão:

A certeza da necessidade de participar da elaboração da BNCC estava presente em três dimensões. A primeira era a do compromisso histórico com o tema derivado da Constituição

---

<sup>9</sup> Reggio Emilia, é uma cidade no norte da Itália, onde a Educação infantil é postulada pelos estudos do pensador Loris Malaguzzi, que segundo (Oliveira-Formosinho; Kishimoto; Pinazza, 2007, p. 281) “a principal herança deixada por Malaguzzi foi tornar essa criança centro de sua pedagogia, que a reconhece como ativa, inventiva, envolvida, capaz de explorar, curiosa, aceitando o desafio de exprimir-se nas mais diferentes linguagens com as mais diferentes intensidades. Outros dois pontos de destaque desta abordagem são a participação das famílias e a cultura atelierista. (Oliveira-Formosinho; Kishimoto; Pinazza, 2007).

Cidadã, o direito de todos à educação. A segunda era estar presente na disputa política dos significados que temos elaborado para a Educação Infantil (EI) nos últimos 30 anos. Seria absurda a ideia da EI não participar da BNCC, pois nos deixaria fora da estrutura da Educação Básica, um lugar que tanto lutamos para pertencer. Deixar para que pessoas sem compromisso com as DCNEIs fizessem essa tarefa poderia resultar apenas numa lista de objetivos por área, como é a estrutura geral da última versão da BNCC. Desse modo, consideramos que era importante participar desse desafio com compromisso político e defendendo as DCNEIs. A terceira era a de que, desde 2009, haviam sido feitos vários estudos sobre as Propostas Pedagógicas de Escolas e as Orientações Curriculares Municipais, e neles havia sido constatado que nos textos das escolas e municípios as concepções sobre infância, criança, currículo, etc., estavam sendo incorporadas, porém, na operacionalização a organização por áreas de conhecimento era a única interpretação curricular na elaboração dos textos legais. Apesar de a última versão ter dado peso ampliado para a alfabetização, ter extinguido alguns objetivos importantes, creio que a discussão durante a implementação poderá ser um belo confronto de ideias sobre o conceito de educação infantil e seu papel político e social. (Barbosa, 2018, pp.9-10).

Abramowicz e Tebet (2017) também tecem fortes críticas a BNCC, no que se refere à epistemologia a partir do campo da diferença, questionando como as escolhas epistemológicas serão realizadas, e como algo que será comum, poderá chegar num consenso diante da diversidade. Saindo da perspectiva crítica, estruturalmente, a BNCC é organizada em cinco campos de experiência: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Além dos campos de experiência, a BNCC trouxe elementos importantes para efetivação dos objetivos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças como: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se. Eles são tratados como direitos, o que foi um fato inovador, e tais direitos permeiam pelos eixos estruturantes da educação infantil que são a brincadeira e a interação.

A BNCC tem dois destaques importantes, o primeiro deles é ter a brincadeira e a interação como eixos curriculares estruturantes da sua proposta. O texto da base diz que a brincadeira e a interação são: “experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização” (BNCC, 2017, p.37).

O segundo destaque é a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, que tem sido uma escolha de concepção curricular do Brasil na educação infantil. Em outros países, essa concepção também tem sido referência em alguns países da Europa, África e nos Estados Unidos. A historicidade dicotômica, herdada pelo assistencialismo, emprega a necessidade de uso dos termos educar e cuidar associados, e a adoção desta concepção reconhece a criança como sujeito humano e aprendente para

que se sintam seguras, aprendam a respeitar o outro nas diferenças, construam sua identidade e autonomia e sintam-se bem, protegidas e felizes. (Salles & Faria, 2012). A BNCC é, sem dúvida, um dos documentos curriculares que mais gera discussões no país, ainda que controversa - do ponto de vista político, ideológico e epistemológico - é indiscutível sua importância e necessidade para a educação infantil de uma país de dimensão continental como o Brasil, que vive em busca de equidade nos seus sistemas educacionais tão heterogêneos.

## **2.2. Autonomia Curricular**

A autonomia curricular é um conceito recente discutido no campo da educação. Seu conceito inaugura novas formas de pensar o papel das instituições educacionais e do educador no seu fazer curricular, que é o principal objeto desta investigação. Transcrevendo a etiologia da palavra autonomia, a raiz da palavra é de origem grega, *αὐτονομία*, autonomia: de *αὐτόνομος*, autonomos, uma junção de *αὐτο-*, auto-, "de si mesmo" + *νόμος*, nomos, "lei" , ou seja, a lei de si mesmo. Gramaticalmente, podemos dizer que a autonomia seria a capacidade de seres humanos e instituições governarem-se a si mesmos (Sá & Oliveira, 2007).

Zatti, ao se debruçar nos estudos de Kant, do ponto de vista filosófico sobre a autonomia, a designa como “a independência da vontade em relação a todo objeto de desejo (liberdade negativa) e sua capacidade de determinar-se em conformidade com sua própria lei, que é a da razão (liberdade positiva)” (Zatti, 2007, pp. 14-15).

Em Morgado (2000), percebemos as vertentes jurídica, administrativa e sociológica, no intuito de desnudar o conceito de autonomia. A primeira vertente discorre sobre a autonomia das instituições e a sua capacidade em autorregular-se, a partir da sua competência jurídica e independência na execução das suas ações. Na segunda vertente, ao falar especificamente de educação e da autonomia da escola, que tem relação intrínseca e dialética com a sociedade, o autor nos alerta sobre a relatividade da sua independência diante dos paradigmas sociais e econômicos, afirmando que:

a autonomia não significa liberdade total dos sujeitos, mas sim a capacidade de decidir em função dos princípios e valores globais que orientam a construção da realidade escolar, com finalidade de resolver os problemas que facilitem uma melhoria do ensino, e conseqüentemente, a qualidade de aprendizagem dos alunos. (Morgado, 2000, p. 53).

Ao adentrarmos no conceito de autonomia a partir dos autores relacionados acima, percebemos que o conceito se estreita com liberdade, poder, escolha capacidade, independência, liberdade, leis e limites, havendo marcos de natureza social que regulam o seu exercício. Para Freire (2021), em sua

obra *Pedagogia da Autonomia*, a autonomia se constrói ao longo da profissionalidade docente. Ele acredita que não somos autônomos por natureza, mas a construímos a partir das escolhas que vamos realizando ao longo da docência, num processo de dialogicidade, entre toda comunidade educacional, num processo de construção de uma educação libertadora<sup>10</sup>. A relevância da autonomia curricular no âmbito educacional tem tomado tal proporção que se tornou índice de desempenho de ciências no PISA<sup>11</sup>, denominado, RESPCUR<sup>12</sup>. A composição deste índice é realizada por questionários que são respondidos por estudantes, gestores escolares, familiares e educadores, nos países que passam pelo processo avaliativo. Os autores assinalam que a autonomia curricular das instituições educacionais tem sido relevante para promover mudanças nas práticas pedagógicas, focando nas competências dos professores e na contextualização do que é trabalhado nas instituições a partir da realidade e necessidades dos estudantes em diálogo com as comunidades locais, além da diferenciação e disponibilidade de recursos materiais, pedagógicos e humanos das instituições. Contudo, transformá-la em um índice releva a redução da complexidade que este assunto exige, e, nos chamam atenção também para equívocos na composição do índice, citando, como exemplo, o item socioeconômico, que aumenta proporcionalmente o índice de autonomia curricular, conforme equação criada que calcula o nível de autonomia das instituições ( Gualberto & Rodrigues, 2021).

As discussões sobre autonomia curricular estão se dando desde as macroesferas educacionais, como os organismos internacionais e na academia, como também no chão da escola, o que revela a pertinência destas reflexões no ensino.

### **2.2.1. Descentralização de poder e/ou inobservância do Estado**

Nas décadas de 60-70, as políticas curriculares foram pautadas na ideia da centralização e controle do Estado, que se utilizou de políticas reformistas de caráter autoritário e uniforme. O resultado desta opção gerou altos níveis de pessoas sem escolarização e sem formação técnica. Entre as décadas de 80-90, houve uma tentativa de romper com estas políticas reformistas, através do fomento das políticas educacionais descentralizadoras e numa nova concepção da instituição educacional, compartilhando o compromisso de promover educação com toda comunidade educativa,

---

<sup>10</sup> A Educação Libertadora é uma proposta de se fazer uma educação pautada no diálogo, sem que haja dicotomia entre homem e o mundo, onde os saberes precisam ser contextualizados conforme a realizada das pessoas, que precisam ser formadas tendo uma visão crítica para poder transformar o mundo.

<sup>11</sup> PISA - Programme for International Student Assessment, em português, Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, corresponde a uma avaliação internacional de aprendizagem, organizada pela OCDE, que acontece a cada três anos com países membros da OCDE e países convidados.

<sup>12</sup> RESPCUR, é uma sigla criado pelo PISA para avaliar a autonomia curricular das instituições, que significa: Responsabilidade escolar em questões relacionadas ao currículo e avaliação (Gualberto & Rodrigues, 2021)

tendo a autonomia como um meio para este fim (Morgado, 2000). Essa mudança de paradigma foi uma concessão do Estado, como uma forma de resolver a crise existente nos sistemas educacionais em muitos países (Morgado, 2000). Por isso, adota-se uma política de descentralização, onde o Estado “lava suas mãos <sup>13</sup>” diante da promoção de uma educação de qualidade, compartilhando e responsabilizando individualmente cada comunidade por sua oferta educacional. Essa inobservância do Estado é fundamentada na política econômica neoliberal que:

olha para a educação a partir de uma concepção baseada em livre mercado cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade, depurando a ineficiência através da concorrência . . . os cidadãos estão igualmente inseridos nessa lógica e seu esforço (mérito) define sua posição social. (Freitas, 2016, p. 31).

A partir desta nova ordem, o Estado-controlador altera sua lógica para Estado-regulador (Morgado, 2000), e o processo de regularização se dá, em especial, por meio dos currículos nacionais, avaliações e tentativas de privatizações dos sistemas educacionais (Freitas, 2018). Essa tentativa de diálogo entre os sistemas educacionais e o capital privado emerge a partir da lógica neoliberal. Nela, “a educação é isolada dos seus vínculos sociais e passa a ser vista como uma questão puramente de gestão . . . secundarizando a importância de variáveis extraescolares” (Freitas, 2018, p.37).

É importante ratificar que a motivação da descentralização de poder para os sistemas educacionais, por parte do Estado, é escusa e fundamentada por ordem de natureza econômica e ideológica. Ele não valida a autonomia, porém a utiliza como um recurso para resolução dos problemas no âmbito educacional diante da sua inobservância, pois “a descentralização responde, simultaneamente, às necessidades de um Estado forte na seleção, organização e avaliação do conhecimento escolar e de um Estado fraco na gestão do seu processo de implementação” (Pacheco, 2000, p.148).

As experiências de descentralização e concessão de autonomia à rede de ensino em alguns países têm indicado que, às escolas, é permitido utilizar seus próprios recursos, ideias, projetos e valores num contexto configurado pela ausência material do próprio Estado. Nessa perspectiva, a palavra autonomia deixou de ser entendida como governar-se a si próprio, encontrando-se reduzida à ampliação de espaços de discussão interna à própria escola e limitada à liberdade de implementar projetos pedagógicos próprios. (Martins, 2002, p.274)

Diante deste cenário, as instituições se veem num processo de maior responsabilização pela educação que promove, via descentralização de poder, por meio da sua autonomia e sem que

---

<sup>13</sup> Expressão bíblica, incorporada ao vocábulo brasileiro, narrada por Pôncio ao se isentar da responsabilidade a respeito da crucificação de Jesus, dizendo: “Estou inocente deste sangue. Lavo as minhas mãos”.

estivessem preparadas para isso. Contudo, a autonomia passa a ser um grande bem e uma mais-valia para as instituições, ainda que não fosse isso o objetivo do Estado.

Pacheco (2000, p.145), ao citar os estudos de Weiller (1996, p.212), nos aponta argumentos a favor da descentralização da política educativa, a partir da reflexão sobre:

- a) Modelo da redistribuição, que está relacionado com a divisão do poder.
- b) Modelo da eficiência, que implica a promoção da eficácia relativamente ao custo do sistema educativo, através da gestão adequada dos recursos disponíveis.
- c) Modelo das culturas de aprendizagem, com a ênfase colocada na descentralização dos conteúdos educativos.

Além destas reflexões sobre novas formas de divisão de poder, gestões que adequem seus ambientes aos recursos existentes e descentralização dos conteúdos, o autor supracitado, em concordância com Morgado (2000), traz a principal contribuição para as instituições educacionais diante da descentralização: a territorialização.



**Figura 2** - Motivação do Estado na descentralização de poder

A territorialização foi um ganho, pois redimensiona o papel das instituições educacionais, a partir da valorização e do reconhecimento da cultura local, passando a ser um ambiente em que se possa avivar inovação e mudança a fim das resoluções de seus problemas e busca de qualidade na sua oferta educacional. É irrefutável a importância contemporânea da descentralização de poder para os sistemas educacionais. Não obstante, o estado de vigilância diante da construção e manutenção da

autonomia se faz necessário, pois, se ela é uma concessão, ainda que imprescindível, pode sucumbir a qualquer momento, conforme política e ideologia vigente nos países.

### **2.2.1.1. Brasil atual, educação infantil e a narrativa da política de voucherização**

A política da voucherização<sup>14</sup> tem sido discutida no Brasil atualmente, impulsionada pelo Ministro da Economia, que fomenta esta ação como a solução para os problemas da educação, em especial na Educação Infantil.

Segundo a UNICEF, 2019, por meio do primeiro relatório global sobre a educação infantil na história deste organismo internacional, o Brasil tem somente 32,7% das crianças de 0 (zero) a 03 (três) anos matriculadas na educação infantil e 91,7% das crianças de 04 a 05 anos estão matriculadas na educação infantil. Esses dados demonstram que o país tem se mostrado inoperante na resolução deste problema de acesso das crianças bem pequenas no sistema educacional. Diante disto, a solução para o problema, segundo a gestão atual, seria o estabelecimento da parceria público-privada. Ou seja, a voucherização. Essa tentativa tem a origem ideológica no neoliberalismo, onde a educação é “vista como um “serviço” que se adquire, não mais como um direito” (Freitas, 2018, p. 29).

Gomes (2019. p.370), discorre sobre as influências e valores do livre mercado ao discutir o neoliberalismo educacional, que:

concebe a educação a partir da sua concepção de livre mercado, trazendo valores do mundo empresarial como meritocracia, concorrência, terceirização, padronização, todos viabilizados por reformas. Consegue, com essas discussões, apoio popular baseado na retórica do sonho de uma escola “ideal”. Essa visão deprecia o serviço público e o magistério, isolando completamente a educação dos vínculos sociais existentes, da estrutura precária do sistema educacional brasileiro, responsabilizando exclusivamente o professor pelos baixos índices de aprendizagem.

Outro fator que nos faz contrapor a parceria público-privada na educação, e em especial na infantil, foi a experiência de voucherização nos Estados Unidos, em especial em Massachusetts, no ano de 2018. Analisando-a, percebemos que estudos apresentaram resultados preocupantes em relação ao desenvolvimento das crianças, pois afetaram aos eixos estruturantes da educação infantil, que é a interação e a brincadeira. Os estudos revelaram que houve diminuição da interação entre as crianças,

---

<sup>14</sup> A proposta do voucher consiste em o Estado repassar uma soma específica para cada família custear o pagamento da escola de seus filhos, a partir da livre escolha da família.



devido a adoção uma política curricular pautada no viés escolarizante, alinhada ao neotecnicismo docente. (Freitas, 2018).

Como se vê, o Estado responde das mais diversas formas na intencionalidade de resoluções de problemas, contudo não podemos ver como ganho ou perda, mas sim como algo que está posto e que viabilizará sempre novas formas de (re)centralização do poder das instituições, seja pelas avaliações, voucherização ou regulação das políticas curriculares.

### **2.2.2. Autonomia curricular docente**

Convido o leitor a apreciar a figura a seguir, que inspirou reflexões a respeito da construção deste Projeto de Investigação, principalmente no que tange a autonomia curricular docente, seus limites, influências e possibilidades diante do cotidiano nas instituições educacionais, a partir da inspiração proporcionada pela figura que se segue a seguir:



**Figura 3** - Ilustração de Alberto Ruggieri

Autonomia curricular docente se define pelo trinômio: currículo-docência-responsabilidade. Ou seja, é a exígua relação deste trinômio no cotidiano das instituições educacionais. As escolhas que os educadores realizam para efetivar o percurso curricular da criança. Essas escolhas cotidianas têm influências das mais diversas ordens nacionais, transnacionais e das políticas econômicas dos países (Morgado, 2006). Além do cotidiano pedagógico que se concentra em reflexão sobre objetivos, conteúdos, recursos didáticos, livros didáticos e nos processos avaliativos. (Morgado 2000), e diante destas múltiplas influências e determinações, o educador precisa se empoderar para agir diante do

currículo para ampliar sua autonomia curricular, reconhecendo seus limites e tentando ser um decisor curricular.

Nesta conformidade, este estudo admitirá o conceito de agência (*agency*) de Giddens (1989), a partir da obra *A constituição da sociedade*, pois compreendemos o educador como um elemento social que afeta, e é afetado, pelo sistema, e que, também, é um elemento social. O indivíduo afeta o sistema e este é afetado pelo indivíduo ao agir dentro do sistema.

Para Santos e Leite (2020, p. 06) compreende que agência é um predicado do ser humano que consiste no ato de selecionar o que deseja, realizar suas escolhas nos mais diversos contextos, que podem ser favoráveis ou até contraditórios.

Arboleya (2013) sinaliza que pensar no conceito de agência significa compreender:

mediação entre ação/estrutura observando a influência que esta cognitividade atribuída à ação humana exerce sobre a estrutura social e problematizando a intencionalidade e a racionalidade – para Giddens implícitas na ação e projetadas discursivamente – que estão relacionadas à estruturação e reestruturação das instituições. (p.14).

Evidencia-se que a autonomia curricular docente não deve ser reduzida às escolhas que o educador realiza no seu cotidiano profissional, mas a toda influência que ele se submete e é submetido, que afeta e é afetado, diante dos sistemas que faz parte, da própria instituição até os sistemas socioeconômicos e políticos de um país.

A ideia de conceber o poder de agência ao educador implica na mudança da lógica no seu papel enquanto fazer curricular, que passa a ser um decisor curricular (Morgado, 2016; Santos & Leite, 2020). Este deslocamento de concepção do educador proporciona novas formas de refletir o seu fazer curricular mais contextualizado à imposição da realidade, “para refletirem sobre as situações reais que enfrentam e, face a elas, agirem na busca de estratégias de superação das restrições impostas” (Santos & Leite, 2020, p.18).

Anterior à mudança de paradigma, o educador era delineado enquanto um técnico curricular. Ele executava as decisões curriculares verticalizadas (de cima para baixo), a partir das políticas curriculares nacionais, modelo que gerou crise no sistema educacional com altos índices abandono e insucesso no processo de aprendizagem. Além destes motivos, o que proporcionou a concessão da autonomia aos educadores foi a promoção de um ambiente educacional que pudesse resolver seus

próprios problemas, o que concebeu uma nova lógica na função do educador perante o currículo (Morgado, 2016).

Morgado (2016) indica elementos necessários para que os educadores possam estruturar sua autonomia, de modo que possam ser uma referência *cultural, moral* e pedagógica, deixando de ser um técnico curricular para ser um decisor curricular, fato este que implica em muitas mudanças as quais não podemos garantir que os educadores estavam preparados ou formados. Todavia, não há alternativa para essas mudanças, já que a sociedade exige uma nova forma de se fazer educação para atender ao(s) paradigma(s) social(s) contemporâneos.

A autonomia curricular docente é um caminho sem volta. Ela é a nosso momento de prática reflexiva no contexto que estamos inseridos, tendo por finalidade melhorar a cada dia o fazer pedagógico garantindo qualidade no percurso da criança.

#### **2.2.2.1. Identidade docente**

Estudos têm demonstrado, ao longo dos anos, que a autonomia curricular docente é uma tessitura a partir do processo de construção da identidade docente, em conjunto com o seu desenvolvimento profissional e seu contexto pessoal, social e cultural (Morgado, 2011; Flores, 2015; Arroyo, 2013).

Há um entendimento de que a profissão docente está imersa em crise na contemporaneidade e Morgado já vem sinalizando que esta crise tem dimensão em proporções globais, pois,

alguns estudos, realizados recentemente no âmbito da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), da União Europeia e em vários países anglo-saxônicos, apontam para resultados confirmam que, embora a educação continue a ser reconhecida como um bem fundamental das sociedades contemporâneas e os professores sejam profissionais dedicados, a profissão docente está em declínio, tanto por se ter tornado numa profissão mais complexa e exigente, como por ser “exercida em condições que não ajudam” (Morgado, 2011, p.795).

Essa crise vem se perpetuando até o momento presente, mas Arroyo (2013) entende que tal fato é oportuno para refletirmos sobre como os profissionais docentes podem aproveitar tal momento complexo e de tensão, para refletir sobre a sua profissão como um direito a “conhecer-nos”. Através dele, também é possível sinalizar o conceito de autoidentidade docente, que compreende ao analisar a identidade do educador, tanto sobre a perspectiva da subjetividade como da coletividade. Para ele,

“toda mudança de identidade profissional afeta as nossas identidades profissionais e termina afetando a função da docência” promovendo uma “lacuna identitária” (Arroyo, 2013, p.24-25).

Essa crise vem se dando diante do antagonismo entre o ideal e a realidade imposta em que se encontram educadores e educandos, fundamentada no princípio da “ação-reação”, entre o que se deseja e o contexto. (Arroyo, 2013).

Na estreita relação entre a construção da identidade docente e a autonomia curricular, Day (2004) nos diz que a identidade docente é compreendida em como nos vemos e nas relações sociais que estabelecemos perante a vida pessoal e profissional.

A imagem que tem de si próprios, os significados que atribuem ao seu trabalho e a si próprios e os significados que os outros lhe atribuem – estão associados, portanto, quer à disciplina que lecionam (particularmente no caso dos professores do ensino secundário) quer aos relacionamentos com os alunos que ensinam quer aos seus papéis e ligações entre estes e as suas vidas fora da escola. (Day,2004, p.88)

Por isso, a forma como os educadores realizam sua práxis pedagógica no cotidiano das instituições depende dos acontecimentos, desempenho e experiências vividas ao longo do seu percurso profissional e pessoal. Isso, por vezes, sobrecarrega o educador na busca de um bom desempenho. Ou seja, sua autonomia curricular está submetida às múltiplas determinações de natureza objetiva e subjetiva.

Day (2004) aponta-nos, em seus estudos, duas formas de materialização da identidade docente: a identidade empresarial que tem o educador como profissional comprometido, submisso as políticas educacionais impostas e de natureza individualista, competitiva e controladora; e a identidade ativista, onde o educador é orientado por standards<sup>15</sup>, onde a preocupação prioritária é a aprendizagem dos alunos e a promoção de experiências democráticas no ambiente educacional.

Ser um educador ativista exige um compromisso com a contextualização, flexibilizando o currículo, um exercício nada fácil, mas essencial, de se colocar no seu fazer curricular. Esse coloca-se é promovido tanto como decisor curricular sustentado na criticidade reflexiva, na democracia, na justiça social, como também no compartilhamento da sua autonomia curricular com a criança, proporcionando um processo de desenvolvimento e aprendizagem mais democráticos.

---

<sup>15</sup> Standards para Day, significa causas que o educador possa defender na construção da sua identidade ou que ele defenda por motivos e orientações externas.

A ideia de pensarmos a identidade docente a partir do conceito de agência, traz à tona os tensionamentos que são inerentes neste processo de construção da identidade e da autonomia docente. Para Flores (2015, p.140), a identidade docente:

se desenvolve na tensão entre agência (a dimensão pessoal do ensino) e estrutura (um determinado contexto social), e diz respeito ao modo como o próprio professor se vê enquanto professor e como os outros o veem, o que se prende com formas de argumentar e de redefinir uma identidade que é socialmente legitimada (p.140).

Outrossim, muitos elementos são responsáveis pela constituição da identidade docente como: a concepções de criança, de educação e de mundo que o educador tem; e o seu contexto formativo, social, histórico e cultural. Estes fatores indicam a forma como sua identidade docente vai sendo constituída.

Para Day (2004) a identidade docente se configura, principalmente, a partir das relações entre as relações existentes entre o pessoal, o profissional e o coletivo, conforme figura que segue:



**Figura 4** - Fatores constitutivos da identidade docente

No intuito de corroborar com a discussão sobre identidade docente na contemporaneidade, Arroyo (2013), a partir de diálogos com professores da educação básica no Brasil, constata a relação existente entre a identidade pessoal e profissional na construção da identidade docente, relatando que os ecos desta relação reverberam, não só na construção da identidade docente, mas também na práxis pedagógica e curricular, expressando que:

Depoimentos de professores(as) que mostram que as tensões de identidade profissional estão acontecendo em tantas salas de aula. Esta é a grande mudança ou diferença em como nos

vemos e nos identificamos como profissionais. Toda mudança de identidade profissional afeta nossas identidades pessoais, e termina afetando a função da docência, da escola, das didáticas e dos currículos. (Arroyo, 2013, p.24).

O autor supramencionado, afirma que as novas identidades profissionais, que se dão a partir de mudanças de paradigmas sociais, sinalizam a importante mudança que está acontecendo na constituição do identitário docente, nas instituições educacionais, espaços de disputa de novas identidades - que têm implicado na flexibilização e inovação curricular. Para ele existe disputa de concepções “conservadoras, burocratizantes, controladoras de inovação” (Arroyo, 2013, p.33).

Contudo, o movimento de construção da identidade docente tem contribuído para a consolidação da autonomia curricular docente, que consegue fomentar práticas mais criativas, novas e inovadoras, mesmo numa dinâmica tensa e de disputa de concepção, que ocorre no cotidiano das instituições educacionais.

#### **2.2.2.2. Identidade docente na educação infantil**

Além de todas as variáveis supracitadas, quanto à construção da identidade docente, os educadores que trabalham na etapa da educação infantil possuem maiores e diversas especificidades na composição da sua identidade docente e da identidade docente do seu coletivo, pois a criança, nessa fase da vida, apresenta significativa dependência do adulto-educador (Salles & Faria, 2012).

De acordo com Salles e Faria (2012), a identidade docente na educação infantil se caracteriza pela reflexão, a partir, principalmente, dos binômios cuidar/educar, desenvolvimento/aprendizagem, espaços/ambientes, promoção de saúde/proteção social, família/escola.

Cuidar/educar é um binômio que consiste numa escolha política e pedagógica do Brasil, que implica num maior repertório de atribuições dos educadores da educação infantil em relação aos educadores de outras etapas da educação básica, como questões de higiene corporal, controle dos esfinteriano, desfralde, alimentação e demais atribuições que contribuam para o desenvolvimento integral e construção da autonomia da criança e na formação da pessoa humana. (Salles & Faria, 2012).

No binômio desenvolvimento/aprendizagem, o educador precisa estar atento tanto ao desenvolvimento biológico e físico da criança, como o desenvolvimento da sua cognição, da

coordenação motora ampla, da oralidade, da capacidade imaginativa e o uso de diferentes linguagens para conhecer e interagir no mundo. (Faria & Salles, 2012).

O educador da educação infantil é um gestor de espaços/ambientes nas instituições. Essa ação é imprescindível no seu fazer curricular, pois os ambientes, tanto internos e externos às salas, proporcionam à criança contatos com diversidade de materiais, com a natureza, com os animais, possibilitando-lhes expressar-se corporalmente, pulando, correndo, saltando espontaneamente. (DCNEI, 2009).

A promoção de saúde/proteção social, é um binômio necessário na educação infantil brasileira e, o educador ao trabalhar com a primeira infância precisa se apropriar tanto dos documentos de orientação curricular, como também dos documentos de proteção à criança e a infância como o ECA (1990) e do *Guia Escolar – Rede de Proteção à Infância*, que orienta os profissionais da educação a identificar sinais de abuso e exploração sexual de crianças.

Sobre o binômio família/escola, é bem verdade que todos os profissionais da educação precisam estabelecer formas de diálogo com a família dos educandos, mas na etapa da educação infantil, esta relação se dá de maneira mais intensa, pois esta etapa é sustentada pela dialogicidade entre a família-crianças-instituição. “Quanto mais forte a parceria entre família e instituição, mais positivo e significativo será o resultado da formação do sujeito.” (Salles & Faria, 2012, p. 44).

Desta forma, a construção da identidade docente dos profissionais na educação infantil apresenta tantas particularidades e especificidades que se dão numa relação dialógica, numa perspectiva mais ampliada da docência, que precisa ser reconhecida e valorada pelas suas peculiaridades.

A relação entre educador e criança, segundo Freire (2019), precisa ser permeada pelo afeto entre educador e educando.

### **2.2.3. Autonomia curricular docente e as inovações nas práticas pedagógicas**

Notadamente a autonomia curricular corresponde ao nível de responsabilidade que é atribuída ao educador (Morgado, 2000) e a medida em que esta responsabilidade consegue proporcionar maior consciência profissional (Arroyo, 2013).

Para Arroyo, o fortalecimento dos estudos sobre a autonomia curricular se entrelaça e caminha paralelamente com a aprofundamento teórico dos estudos sobre o currículo e com a reflexão sobre novas práticas pedagógicas, ao dizer que:

Os estudos críticos sobre currículo coincidentes com o fortalecimento da autonomia docente, com a criatividade e a profissionalização levaram redes, escolas, e coletivos a conformarem projetos políticos-pedagógicos mais autônomos, reorientações curriculares mais adaptadas às diversidades de infâncias, adolescências, de jovens e adultos. (Arroyo, 2013, p.36).

Portanto, mediante os estudos sobre o currículo e, conseqüentemente, sobre a autonomia curricular, tem se instigado inovações nas práticas pedagógicas no cotidiano das instituições, como também possibilitado a contextualização da realidade e das singularidades das etapas de ensino da educação básica.

Mas, o que é inovação?

Etimologicamente, a palavra inovação é originária do latim, *innovare*, “renovar, mudar”, de in -, “em”, mais *novus*, “novo, recente”. Inicialmente, o conceito de inovação surge, e se fundamenta, atrelado aos estudos sobre tecnologia e TIC- Tecnologia de Informação e Comunicação (Fino, 2011).

Atualmente, a discussão sobre inovação tem se apresentado como um fenômeno educacional. Ela tem sido alvo de interesse de toda sociedade, que compreende a necessidade de conhecer projetos inovadores, não para compreender como se deu a construção, concepção e a complexidade de projetos inovadores, mas para modelizar experiências (Tavares, 2019). Segundo Tavares, depois de analisar 23 (vinte três) artigos entre os anos de 1974 e 2017, que discutiram inovação, o autor explica que os estudiosos têm em discutido este conceito a partir das seguintes categorias:

Inovação como algo positivo a priori... Inovação como sinônimo de mudança e reforma educacional... Inovação como modificação de propostas curriculares e... Inovação como alteração de práticas educacionais costumeiras em um grupo social. (Tavares, 2019, p.3).

Este estudo concebe a discussão sobre inovação (Tavares, 2019), de modo que se possa alterar as práticas educacionais costumeiras, em consonância com a ideia de inovação emancipadora (Rossi, 2005), por entender que a autonomia curricular pode promover mudanças nas práticas reproduzidas costumeiramente que se tornam culturais no cotidiano das instituições educacionais e que também se deve observar as relações estruturais que envolvem as inovações.



Implantação e implementações de práticas inovadoras educacionais exigem cuidado, estudo, discussão e cautela - imprescindíveis diante da ação-reação no ato de inovar - pois ações-reações de inovação também podem se tornar algo negativo caso não ocorra de forma coordenada, colaborativa por todos os atores que estão no chão das instituições educacionais. Não podem ser de ordem vertical, mas a partir de um contexto territorial.

Tavares (2019, p. 11) ratifica a importância dos educadores no ato de inovar, afirmando que:

a inovação se caracteriza por ser uma mudança profunda nos paradigmas e práticas sociais em uma comunidade concreta. Para que isso aconteça, a pesquisadora defende que as práticas curriculares sejam desenvolvidas através da participação ativa dos professores.

Masseto (2004) indica elementos importantes e necessários para que a inovação seja implementada. O primeiro é a *descentralização*, pois as decisões devem se dar mediante o contexto e o território no qual acontecerá a inovação; o segundo elemento corresponde ao *compromisso* dos atores envolvidos na mudança; o terceiro elemento diz respeito a concepção dos profissionais envolvidos, que devem ser *críticos e competentes* e, por último, a *cooperação e parceria* entre toda a comunidade institucional.

Os autores supracitados indicam a imprescindibilidade do educador no processo de inovação das práticas educacionais no cotidiano das instituições e, para que esses possam protagonizar o processo de reestruturação nas instituições educacionais, faz-se necessário um estado de consciência da sua identidade e autonomia curricular, além do entendimento do porquê, como, onde, quando e para quem inovar.

A inovação é uma tecnologia social que precisa acontecer de forma deliberativa, voluntária, planejada, mobilizadora de inteligência e ausente de espontaneísmo. Não podemos cair na armadilha de conceber inovação numa retórica de caráter superficial e consumista da pedagogia, nem confundir inovação com mudança, pois inovar é uma opção política com novos objetivos e intencionalidades, implica em alterar estruturalmente os sistemas educativos (Jesus & Azevedo, 2020).

Igualmente, não podemos confundir inovação com inserção de tecnologias digitais, seus conceitos são distantes, ainda que seja importante refletirmos sobre como deve se dar o acesso das crianças às TICs na educação contemporânea. A respeito dessa discussão, Jesus e Azevedo (2020, p. 28) explicam que:

no campo educativo, os termos inovação e tecnologia se chegam a confundir, embora inovação não signifique, necessariamente, adoção de tecnologia. De acordo com estes autores, a inovação educacional é concebida como processos que mudam o papel dos alunos, de “consumidores de conhecimento” para “produtores de conhecimento”, e os colocam no centro de contextos educativos inovadores – com velhas e novas tecnologias que façam evoluir os ambientes educativos existentes.

Para além de mudanças estanques e inserção de tecnologias, a inovação precisa ser concebida por toda a comunidade educativa, no estabelecimento de uma cultura profissional colaborativa, para que as instituições possam se sentir seguras em iniciar processos de mudanças. Entretanto, não podemos responsabilizar ou sobrecarregar as instituições e os educadores pela efetivação da inovação.

Esses esforços colaborativos para promover inovação, também na etapa da educação infantil, exige suporte e apoio do Estado para fomentar as transformações enquanto política pública. Pinazza (2018, p. 101) clarifica esse fato ao concluir que se faz necessário: “suporte das esferas governamentais para que possam ganhar potência transformadora dentro da unidade educacional e para além dela, inspirando políticas públicas para a educação infantil”.

O papel do Estado enquanto apoiador de políticas de mudanças estruturais nos sistemas educativos, não pode ser, ingenuamente, entendido como políticas reformistas educacionais, que geralmente são impulsionadas a partir de uma lógica econômica e mercadológica dos organismos internacionais, que têm como principal arquiteto deste pensamento o Branco Mundial (Torres, 2005). Não podemos considerar políticas reformistas como ato de inovação. Isso não é inovação.

A inovação deve surgir a partir das inteligências das pessoas que vivem suas instituições educacionais, com apoio e suporte do Estado e não o inverso. Por fim, parafraseando Jesus e Azevedo (2020, p.29): “Vive-se a inovação não como um produto, mas como um processo”.

### **2.3.A Qualidade nas instituições da Educação Infantil**

A imprevisibilidade do mundo atual tem exigido dos sistemas educacionais novas formas do saber-fazer curricular nas instituições, para que elas deem conta de formar pessoas que consigam exercer funções sociais contributivas para a sobrevivência das pessoas em um mundo justo socialmente e equânime. Para isso, precisamos inovar para galgarmos a melhoria da qualidade nos sistemas educacionais.

### 2.3.1. O conceito de qualidade

Empiricamente, o conceito de qualidade é dado como algo de natureza dicotômica: melhor/pior, bom/ruim, que é classificado conforme estado de satisfação ou insatisfação das pessoas, por um caráter subjetivo de aprovação/reprovação. No campo teórico, este conceito admite muitas compreensões. Para Zabalza (1998), é conceituada a partir de três vetores: o primeiro deles tem vínculo com *valor*, que é o componente básico deste conceito, uma correspondência entre os valores institucionais e a expectativa diante deles. O segundo é vinculado à *efetividade*, que possui uma relação com os resultados institucionais. Já o terceiro é estabelecido pela *satisfação* das pessoas que a compõe e das pessoas que utilizam os serviços institucionais. Podemos dizer que a qualidade é um processo na busca de valores que consigam satisfazer as pessoas nas instituições educacionais, ou seja:

a qualidade, pelo menos no que se refere às escolas, não é tanto um repertório de traços que se possuem, mas sim algo que vai sendo alcançado. A qualidade é algo dinâmico (por isso faz-se mais alusão às condições culturais das escolas do que aos elementos estruturais), algo que se constrói dia a dia de maneira permanente. (Zabalza, 1998, p32).

Dourado e Oliveira ampliam a conceituação do termo qualidade entendendo que a qualidade é flexível e pode ser vista a partir do recorte tempo-contexto, ao dizer que ela é : “um conceito histórico, que se altera no tempo e no espaço. Ou seja, o alcance do referido conceito vincula-se às demandas e exigências sociais de um dado processo histórico” (Dourado & Oliveira, 2009, pp. 203-204). Isso significa que a qualidade corresponde ao contexto social e territorial, de acordo com a cultura local, aos valores que são importantes e necessários para cada instituição.

No âmbito da educação, os Estados e Organismos Internacionais têm manifestado preocupação com os sistemas educacionais, apontando suas fragilidades, diante do critério de *eficiência*, que é um critério econômico, da *eficácia*, critério institucional, da efetividade, critério político, e da *relevância*, critério cultural. (Davok, 2007).

A ONU (2015), na sua Agenda 2030, tem no seu quarto Objetivo de Desenvolvimento Sustentável: Educação de Qualidade. E, nas suas metas para alcançar este objetivo, traz no corpo do seu texto, os critérios de relevância e eficácia, ao dizer, na meta 4.1 que os sistemas educacionais devem: “até 2030, garantir que todas as meninas e meninos completem o ensino primário e secundário livre, equitativo e de qualidade, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes”. (ONU, 2015, p.20)

A qualidade também pode estar associada ao valor e a concepção de educação que cada sistema educacional e instituição tem. Davok (2007, p.506) clarifica nos seus escritos as diversas formas em que a qualidade vem sendo concebida:

aquela que possibilita o domínio eficaz dos conteúdos previstos nos planos curriculares; como aquela que possibilita a aquisição de uma cultura científica ou literária; ou aquela que desenvolve a máxima capacidade técnica para servir ao sistema produtivo; ou, ainda, aquela que promove o espírito crítico e fortalece o compromisso para transformar a realidade social, por exemplo.

Qual, então, seria a concepção de qualidade que a contemporaneidade exige para que tenhamos uma educação infantil que exiba o(s) valor(es) imprescindível/ imprescindíveis à humanidade?

Precisamos pensar numa concepção que veja a qualidade da educação de forma mais abrangente e contextualizada, como explica Dourado e Oliveira( 2009, p.205):

um fenômeno complexo, abrangente, que envolve múltiplas dimensões, não podendo ser apreendido apenas por um reconhecimento da variedade e das quantidades mínimas de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem; nem, muito menos, pode ser apreendido sem tais insumos. Em outros termos, a qualidade da educação envolve dimensões extra e intraescolares e, nessa ótica, devem se considerar os diferentes atores, a dinâmica pedagógica, ou seja, os processos de ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem, bem como os diferentes fatores extraescolares que interferem direta ou indiretamente nos resultados educativos.

Como podemos observar a qualidade, na educação não pode ser reduzida a questão de eficácia, eficiência e efetividade. Olhá-la exclusivamente sobre esse viés não contempla a realidade dos sistemas educacionais, nem como essa realidade implica nesses resultados.

### **2.3.2. Qualidade na educação infantil brasileira**

Na etapa da Educação infantil a busca pela qualidade tem acontecido de forma bastante diversa das outras etapas da educação básica no Brasil, pois, como já vimos no capítulo 1 desse estudo, ela só foi consolidada como etapa da educação depois da Constituição de 1988, e os movimentos sociais ainda estão lutando pela universalização do acesso ao serviço. Por isso, podemos dizer que pensar na qualidade dessa oferta ainda está em segundo plano para o Estado (Campos, 2020).

Diante do exposto, o país tem uma tarefa complexa e múltipla, pois precisa pensar em como realizar políticas públicas de acesso, bem como promover condições de qualidade das instituições de educação infantil mediante o acesso. Parafraseando Zabalza (1998, p. 41) e acreditando que o Estado brasileiro, ainda hoje, pensa da seguinte forma: *“melhor qualquer educação infantil do que nenhuma”*.

Historicamente, o atendimento à etapa da educação infantil no Brasil tem sido caracterizada pela precariedade na infraestrutura, insuficiência de investimento financeiro para atender a demanda de acesso das crianças bem pequenas e pequenas e pela não garantia de profissionais com formação adequada para atender esta etapa, como se denuncia a seguir:

emprego de pessoal não qualificado, a excessiva quantidade de bebês e crianças pequenas por adulto, os locais insalubres, a falta de materiais, a ausência de preocupação com a programação adotada com as crianças, entre outros problemas. Muitas vezes, as próprias militantes dos movimentos de luta por creche que atuavam nas periferias das grandes cidades, ao se responsabilizarem, Segundo Rita Coelho, O programa Brasil Carinhoso foi “um investimento pactuado entre três ministérios (Saúde, Educação e Desenvolvimento Social)” que financiou novas matrículas na educação infantil para crianças do Programa Bolsa Família <sup>16</sup> pelo funcionamento das creches comunitárias que surgiam nos bairros, tomavam consciência dessa precariedade e dos riscos que representavam para as crianças, e buscavam apoio especializado, inclusive nos órgãos municipais, para organizar melhor esse atendimento. (Campos, 2020, pp. 896-897).

Outra discrepância que aconteceu no Brasil foi o desencontro teórico ao pensar qualidade nesta etapa, pois, em 1995, tivemos o primeiro documento sobre qualidade, denominado: Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. Ele foi implementado antes do surgimento da primeira proposta oficial curricular, o RCNEI (1998), fato que denota a dissonância em pensar qualidade somente a partir de critérios estruturais e de funcionamento, desprezando a vida da escola, que é o currículo. (Campos, 2011).

às políticas educacionais, para consolidar o direito e ampliar a oferta com qualidade, muitos desafios colocam-se: ausência de financiamento da educação infantil e as lutas por sua inclusão no FUNDEB, a organização dos sistemas municipais; a necessidade de que as políticas de educação infantil sejam articuladas com políticas sociais; a formação dos profissionais da educação infantil e os problemas relativos à carreira; as ações e pressões de agências internacionais, que têm exigido um constante alerta da parte dos movimentos sociais, em particular dos fóruns estaduais e do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB); as precárias condições das creches comunitárias não transferidas para as redes municipais de educação. (Kramer, 2006, pp. 803-804).

---

<sup>16</sup> O Bolsa família foi um programa de transferência financeira direta para famílias em vulnerabilidade econômica.

Parece importante pensar na qualidade na educação infantil, a partir de duas dimensões: a dimensão extra institucional, que se configura como as políticas públicas de condições de qualidade ofertadas pelo estado e municípios; e a dimensão interinstitucional, configurada pelo saber-fazer curricular e pelas práticas pedagógicas, considerando a voz de toda comunidade que vivem a instituição.

Na dimensão extra-institucional, indica que o Estado necessita fomentar e garantir:

(I) Política robusta de acesso das crianças bem pequenas e pequenas ao sistema educacional brasileiro, atrelada à qualidade das instituições de educação infantil.

(II) A intersetorialidade, para articular as políticas educativas com as políticas sociais, para garantir forma de abordagem e proteção da primeira infância, pois as instituições educacionais se deparam constantemente com problemas das mais diversas ordens que ultrapassam os sistemas educacionais, precisando recorrer a outros sistemas para garantir os direitos das crianças e a proteção da primeira infância.

(III) Políticas de formação continuada para os educadores da educação infantil, que compreendam os paradigmas sociais vigentes, validando a criança como sujeito histórico, cultural e de direito, de modo que possam fortalecer o educador para um fazer curricular dialógico com as crianças e suas famílias de forma horizontal e autônoma.

(IV) Políticas educacionais que possam garantir maior descentralização em relação aos recursos financeiros, maior democratização e participação nas instituições educacionais.

(V) Orientação curricular, respeitando a contextualização, territorialização e as especificações das instituições educacionais na educação infantil, bem como a autonomia curricular docente.

No que se refere a qualidade na dimensão interinstitucional, muitos documentos foram e estão em processo de implantação e implementação no país, orientando as instituições em como alcançar e garantir a qualidade. Nesse sentido, tem-se no INDIQUE – Indicador de Qualidade na Educação Infantil, de 2009, o documento de maior amplitude, distribuição e reconhecimento nesse aspecto, até então. Ele brevemente citado nesta investigação, é “um instrumento de avaliação institucional participativa para uso de equipes de creches e pré-escolas. . . nas redes municipais” (Campos, 2020, p. 902).

O INDIQUE foi um instrumento de modalidade participativa, que envolve e mobiliza toda comunidade institucional, desde educadores até as famílias das crianças. Ele se apresenta em forma de autoavaliação das sete dimensões de qualidade: a) planejamento institucional; b) multiplicidade de experiências e linguagens, c) interações; d) promoção de saúde; e) espaços, materiais e mobiliários; f) formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social (INDIQUE, 2009). A metodologia de avaliação proposta pelo documento se dá por meio de atribuição de cores (vermelha, amarela e verde) para cada indicador que compõe a dimensão, aconselhando que seja utilizada uma carga horária entre 10 e 15 horas para realização de todo processo, além de sugerir que,

no dia da avaliação, os participantes da comunidade sejam divididos em sete grupos. Cada grupo discute uma dimensão. Para possibilitar a participação de todos na discussão, é conveniente que os grupos tenham no máximo 20 pessoas . . deve ser composto de representante de vários segmentos . . . deve ter um coordenador e um relator. (INDIQUE, 2009, p.18).

A metodologia proposta implica em um caráter altamente democrático, participativo e bastante acessível. Depois da discussão, o grupo se reúne para fazer uma plenária, definindo prioridades para compor um plano de ação diante dos problemas e fragilidades apontados pelo coletivo.

Entendendo que a qualidade não é de responsabilidade exclusiva da instituição, o documento faz a seguinte indicação:

recomendamos que, no fim das discussões, os grupos identifiquem, entre os indicadores que receberam a cor vermelha e amarela, os problemas que devem ser encaminhados à Secretaria de Educação e ao Conselho Municipal de Educação. (INDIQUE, 2009, p.24).

Outro destaque importante deste documento, o fato de todas as instituições no Brasil receberem este documento para realização do processo de avaliação institucional. Entretanto, este processo se deu de maneira pontual e não incorporou o processo de reflexão da qualidade com periodicidade estabelecida, passando a ser mais um livro do acervo das instituições da educação infantil.

Na atualidade, a Educação infantil brasileira passou a ser incluída no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), pela Portaria MEC nº 369, de 05 de maio de 2016, que instituiu a ANEI:

Art. 8º Ficam definidos, no âmbito do SINAEB:

a) a Avaliação Nacional da Educação Infantil, com ciclo avaliativo bianual, a iniciar-se em 2017, com o objetivo de realizar diagnósticos sobre as condições de oferta da educação infantil pelos sistemas de ensino público e privado no Brasil, aferindo a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores contextuais relevantes, além de fornecer subsídios aos sistemas de ensino para a construção de políticas públicas que possibilitem melhoria na qualidade da educação infantil; (ANEI, 2016).

A ANEI apresenta seis dimensões para verificação da qualidade nas instituições da educação infantil (ANEI, 2019):

- a) dimensão acesso/oferta
- b) infraestrutura
- c) profissionais da educação infantil
- d) recursos pedagógicos
- e) gestão do sistema
- f) gestão da unidade

A ANEI ainda é um projeto de verificação da qualidade na educação infantil, que atualmente se encontra paralisada devido a revogação da portaria em agosto do mesmo ano. Esse é um fato que externa a despreocupação da gestão do país, tanto em relação a ampliação da oferta de matrícula nesta etapa, como na garantia de uma oferta educacional de qualidade.

### **2.3.3. Abordagens curriculares internacionais e a qualidade**

Refletir sobre a melhoria da qualidade na educação infantil, implica em pensarmos, também, sobre as atuais referências curriculares internacionais e sobre como estas podem promover reflexões sobre o currículo predominante, do ponto de vista epistemológico, nas instituições do Brasil. Realizaremos uma descrição sobre as abordagens curriculares de Reggio Emilia, na Itália, do Movimento da Escola Moderna (MEM), de Portugal e do High Scope, nos Estados Unidos.

Após segunda guerra mundial, se materializa uma inovadora abordagem curricular na região de Reggio Emilia, que tem Loris Malaguzzi como principal construtor da abordagem, que foi influenciada, inicialmente, pela proposta da Psicogenética de Piaget, tendo aderência a proposta no que se refere ao “afetivo, moral, corporal e cognitivo” mas não comungava da rigorosidade e da valorização dos estágios de desenvolvimento, por isso, se alinhou devido a concepção Sociointeracionista de Vygotsky, principalmente pela concordância da concepção de ser humano, que é único e social e, possui diferentes ritmos de aprendizagem; E sobre o desenvolvimento da linguagem, do pensamento da fala , tão presente nos estudos de Vygotsky. Nesta abordagem o Educador é o



mediador no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças pequenas, O fazer curricular se pauta no tripé educacional: *educador-criança-ambiente*, na cultura atelierista e na participação das famílias (Oliveira, 2009).

O MEM, em Portugal, foi concebido a partir dos anos 60, tendo como principal representante Sergio Niza, essa abordagem tem como eixo as práticas de cooperação, que envolve toda comunidade educativa. Sua epistemologia foi sustentada inicialmente nos estudos de Freinet e progressivamente foi integrando a perspectiva de Vygotsky (sociointeracionismo) e Brunner (teoria de aprendizagem de índole construtivista), que privilegiava a concepção de uma criança ativa e participativa e suas relações em todo processo educativo. O currículo é pautado em problemas e motivações reais, que integram a escola e a sociedade em que a criança está inserida. A criança participa ativamente desde a construção do planejamento até o processo avaliativo. E, os agrupamentos não se dão por faixa etária, mas por saberes, onde a organização do ambiente proporciona a interação das crianças em diferentes fases de desenvolvimento. (Oliveira, 2009; Oliveira-Formosinho, 1998)

Também nos anos 60, surge a abordagem High Scope, liderada por David Weikart, nos Estados Unidos, tendo como pressuposto principal a autonomia da criança. Sua ase epistemológica é influenciada principalmente pela Psicogenética de Piaget. Deste modo a aprendizagem da criança e protagonista do seu processo educativo e sua aprendizagem se dá pela sua própria ação. O educador tem como com função nesta abordagem estimular o pensar e o agir da criança, intencionalmente, de tal forma que ela consiga ultrapassar ações já concretizadas, ampliando seu repertório de saberes. O ambiente é organizado a potencializar as mais diversas formas de interagir, tendo as atividades denominadas de experiências-chave e visitas externas a instituição, enriquecendo a vivências, experiências e relações sociais, que devem proporcionar o desenvolvimento integral da criança. (físico, cognitivo e socioemocional) (Zabalza, 1998; Oliveira, 2009 e Oliveira-Formosinho, 1998).

O Brasil, tem em seus documentos, influência da Teoria Histórico Crítica, THC, influenciada por Vygotski, como em Reggio Emilia e no MEM, destarte há uma discrepância entre os fundamentos epistemológicos propostos que não dialogam com a realidade imposta as instituições educacionais públicas que atendem as crianças pequenas.

Outro fato importante nos alerta sobre a documentação curricular brasileira no que se refere a BNCC de 2017, é a distância que a mesma se encontra em relação as orientações e discussões internacionais, pois no texto da base curricular não há nenhuma alusão a Agenda 2030, diferente de

outros países como Portugal, que traz essa discussão como destaque no seu Referencial para o Desenvolvimento – Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário de 2016. O texto do referencial de Portugal indica:

A afirmação da necessidade de um quadro abrangente comum sobre os desafios globais do desenvolvimento encontra-se traduzida na Resolução “Transformar o nosso mundo: Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável”, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU, 2015). Esta nova Agenda, que consagra 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, desdobrados em 169 metas, reconhece a necessidade de construir sociedades pacíficas, justas e inclusivas, baseadas no respeito universal pelos direitos humanos. Relativamente à educação, consagra-se como objetivo «Assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos (Torres, et al., 2016, p.06).

Deste modo, Brasil, precisa refletir sobre as influências internacionais que devem ser referencias em seus documentos, bem como atender a Agenda 2030 da ONU ao dizer que para alcançarmos a qualidade é necessário “aprimorar políticas educacionais e a forma como elas funcionam em conjunto” (ONU, 2015, p.31).

#### **2.3.4. A qualidade na educação infantil: cenário atual**

A busca por uma educação infantil de qualidade tem sido um dos principais objetivos dos sistemas educacionais em escala mundial, principalmente no ocidente. Muitas iniciativas têm servido de referência para outros países. No norte da Itália, por exemplo, a qualidade tem sido pensada e realizada a partir de parcerias com universidades na função da mediação e apoio do processo, que acontece de forma participativa e contextualizada com a realidade na qual a instituição está inserida. Para eles, a qualidade é um processo que tem natureza *transaccional, participativa, autorreflexiva, contextual e plural e transformadora*. (Campos, 2013)

A Austrália tem se destacado internacionalmente por ter proposto um sistema de credenciamento e funcionamento de instituições que ofertam educação infantil, atrelada à prestação de diversos serviços, aliados ao monitoramento da qualidade dos serviços e programas. O sistema foi proposto pelo órgão central, mas gerido de forma local. Nele, a pontuação atribuída a cada instituição educacional é de responsabilidade do avaliador externo (sistema), que pode ser revista a partir de solicitação da instituição avaliada (Campos, 2020).

Portugal também tem se debruçado em galgar a qualidade nas suas instituições de educação infantil. o Ministério da Educação do país desenvolveu o *Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em*

*Parceria*, em 2009, organizado por Oliveira-Formosinho. Ele orienta formas de avaliação da qualidade por meio da participação de toda comunidade institucional, na intencionalidade de romper com o paradigma de qualidade tradicional usualmente utilizado no processo de avaliação institucional. O documento sugere pensarmos a qualidade a partir do paradigma contextual, em contraposição ao paradigma tradicional de qualidade, conforme o quadro a seguir:

Paradigma 1 – Tradicional	Paradigma 2 – Contextual
Externo	Interno (em diálogo)
Universal	Contextual
Comparativo	Permitindo o cruzamento de perspectivas
Orientado para os produtos	Orientado para os contextos, os processos e as realizações.
Orientada para uma medição definida normativamente	Orientado para verdades singulares que podem emigrar para outros lugares sociocognitivo.
Orientado para as generalizações	
Não colaborativo	Colaborativo
Estático	Dinâmico

**Quadro 4** - Paradigmas de análise da qualidade na educação de infância

Esse quadro foi elaborado mediante o Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parceria (Oliveira-Formosinho, 2009, p. 10).

Essa mudança de paradigma sugere mudanças, de maneira significativa, na forma como a qualidade pode ser verificada nas instituições em Portugal, rompendo com lógica mercadológica que o sistema econômico impõe, por meio do neoliberalismo educacional, tão impregnada nos processos de avaliação da qualidade realizados pelo Estado e por organismos internacionais diante do paradigma tradicional de qualidade.

O tema qualidade tem ganho centralidade na agenda educacional, como vimos nos exemplos acima. Esta preocupação tem acontecido, principalmente, devido a discrepância entre as metas educacionais propostas e a insuficiência dos recursos públicos para efetivação das metas (Campos, 2013). Por isso, pensar em qualidade, a partir de uma avaliação pontual e externa, não irá garantir o valor de qualidade. Essa discussão exige uma observação, tanto dos aspectos econômicos, como dos sociais e culturais.

implica refletir sobre a desigualdade de oportunidades educacionais, os processos de exclusão social vividos dentro e fora da escola e as contradições entre os objetivos econômicos e as metas das políticas educacionais. Implica situar os diversos discursos sobre a qualidade, identificando quem fala e de onde fala. Implica reconhecer que existem conflitos e disputas na definição do que seja qualidade da educação. (Campos, 2013, p.26).

Corroborando com a discussão, o texto da Agenda 2013 traz elementos importantes sobre como podemos construir uma educação de qualidade, ao apontar sobre a contextualização dos saberes trabalhados nas instituições educacionais, a formação e as condições de trabalho dos educadores, o acesso as TICs e sobre o bem-estar nos ambientes educacionais. O documento supracitado requer:

no mínimo, que os alunos desenvolvam habilidades básicas em leitura, escrita e matemática como fundamento para a aprendizagem futura, bem como para habilidades mais complexas. Isso requer métodos e conteúdos relevantes de ensino e aprendizagem, que atendam às necessidades de todos os alunos, com professores bem qualificados, treinados, motivados e bem pagos, que usem abordagens pedagógicas adequadas e apoiem-se em tecnologias da informação e comunicação (TIC) apropriadas. Requer, ainda, a criação de ambientes seguros, saudáveis, responsivos a gênero, inclusivos e devidamente equipados, que facilitem a aprendizagem. (ONU, 2015, p.30).

Sem um esforço coletivo por parte de toda sociedade, dos organismos internacionais e dos Estados, a busca da melhoria da qualidade na educação poderá estar presente nos documentos internacionais num planejamento mais ábdito aos contextos sociais.

#### **2.3.4.1. A Qualidade na educação e o educador**

Outrossim, além dos aspectos econômicos, sociais, culturais, territoriais e democráticos na discussão sobre qualidade, validar a qualidade de vida do educador como uma dimensão que possa compor a qualidade nas instituições educacionais parece ser relevante. Ou seja, pensar na satisfação das pessoas que vivem a instituição (Zabalza,1998) é imprescindível para o alcance de um estado de qualidade. A qualidade de vida dos educadores se apresenta, assim como na construção da sua

identidade docente, numa relação direta entre seu eu-pessoal e o seu eu-profissional. Por isso, as condições de trabalho/vida precisam estar contidas nas dimensões de qualidade da educação. Day (2004, p. 114) confirma a importância do bem estar do educador no processo educacional, nos dizendo que:

para que possam ensinar de uma forma eficaz, os professores têm que se sentir “bem” tanto psicológica como emocionalmente, tem que acreditar que podem fazer a diferença na vida das crianças a quem ensinam e que estas crianças estão a aprender.

Propor uma educação de qualidade urge por uma práxis pedagógica eficaz. Day (2004) afirma, em seus estudos, que a aprendizagem das crianças tem uma relação importante com o nível de bem-estar pessoal e profissional dos educadores. Em seus estudos, o autor (2004, p. 114) indica que alguns elementos externos influenciam negativamente na eficácia do educador, que podem interferir diretamente na qualidade das instituições educacionais como:

1. Excessivas exigências em relação ao papel do professor
2. Salários inadequados e baixo estatuto do professor
3. Falta de reconhecimento e isolamento profissional
4. Incerteza
5. Sentimento de impotência
6. Alienação
7. Declínio da moral do professor

Refletindo sobre a importância da promoção da qualidade de vida do educador num sentido emancipador, Viana (2011, p. 642) sinalizou que a educação, a formação e a qualidade de vida se combinam numa relação favorável à sua emancipação profissional,

A educação, a formação e a qualidade de vida surgem como relação favorável à emancipação profissional, gera interfaces criativas, tanto quanto a educação e a formação podem influenciar a configuração da profissão e a forma de a viver, capaz de, num conceito de aprendizagem ao longo da vida, enriquecer o desenvolvimento humano.

A qualidade de vida do educador e as condições de trabalho interferem significativamente no ato educativo e no cotidiano das instituições, enquanto dimensão e promoção de uma educação de qualidade. Ratificando essa afirmação, Zabalza (1998, p.60) compreende que:

é tão importante buscar condições de trabalho que diminuam a forte tensão na qual tem lugar a ação educativa nas salas de aula infantis de forma tal que os profissionais desta etapa possam desfrutar do seu trabalho e sentir-se satisfeitos com a própria contribuição pessoal. Sem essa condição de partida é difícil que possamos falar em uma “Educação Infantil de qualidade” ou que possamos pretender uma melhoria na qualidade daquilo que fazemos.

O panorama descrito sugere um caminho de rompimento de paradigma diante dos conceitos de um currículo tecnicista e de uma qualidade tradicional que existem ainda nas instituições educacionais e nos processos de verificação de qualidade na educação. Faz-se necessário, também, reconhecer a criança enquanto pessoa e produtora de cultura e o educador como um profissional autônomo, decisor curricular e imprescindível na busca da qualidade de uma educação infantil. Tudo isso para que possamos ter uma educação infantil de qualidade, que consiga formar pessoas que não *“desproblematizem o futuro”* (Freire, 2021).

## CAPÍTULO III

### Enquadramento metodológico

#### 3. Apresentação

Ao longo do estudo percebemos que a descentralização de decisões no âmbito educacional, por meio da territorialização concedida pelo Estado aos sistemas educacionais, como resposta à sua inoperância diante da complexidade e dificuldade que se tem em resolver os problemas educacionais contemporâneos, evidencia-se a importância do educador e sua autonomia curricular neste contexto. Ele se apresenta como um eixo preponderante para galgar os valores que compõe a qualidade na educação infantil e na efetivação de objetivos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças orientados pelos documentos curriculares brasileiros. Neste sentido, importa agora estabelecer o percurso metodológico para cumprir os objetivos desta investigação no intuito de responder a problemática aqui definida.

#### 3.1 Abordagem metodológica

A investigação na educação pressupõe a compreensão das especificidades do fenômeno educacional, que converge, por natureza, com outras áreas das ciências sociais. Por isso, parece importante a reflexão sobre o conceito de educação, que é polissêmico e antinômico, sendo sua conceituação influenciada diretamente pelo conceito de ser humano, já que esse é o sujeito principal da ação educativa. Ainda que contraditória e diversa, há uma confluência entre os estudiosos ao conceituar educação, que consiste em percebê-la como um caminho que se efetiva por meio da ação educativa influenciando as pessoas para se tornarem melhores, fomentando a humanização na construção da liberdade e dos direitos humanos, a partir dos sentidos *filosóficos*, *científicos* e *praxiológicos* (Amado, 2014). Referindo-se à importância e ao objetivo da investigação no campo educacional, Amado (2014, p.28) postula que sua principal utilidade é contribuir para a construção de uma sociedade melhor, afirmando que: “no quadro das ciências da educação implica, pois, um compromisso ético com a transformação e o melhoramento dos indivíduos, das instituições e da sociedade em geral”.

Partindo do pressuposto acima, esta investigação será norteada pela abordagem qualitativa de investigação. Segundo Guerra (2014), essa abordagem aprofunda-se em compreender as ações humanas individuais e coletivas, conforme contexto social a que pertencem, cuja interpretação se dá por meio das vozes dos sujeitos da investigação. A autora ratifica como a abordagem qualitativa respeita a subjetividade humana, e o meio social em que as pessoas participantes da investigação estão inseridas.

o objeto de estudo envolve pessoas que agem de acordo com seus valores, sentimentos e experiências, que estabelecem relações próprias, que estão inseridas em um ambiente mutável, onde os aspectos culturais, econômicos, sociais e históricos não são passíveis de controle, e sim de difícil interpretação, generalização e reprodução. (Guerra, 2014, p. 11).

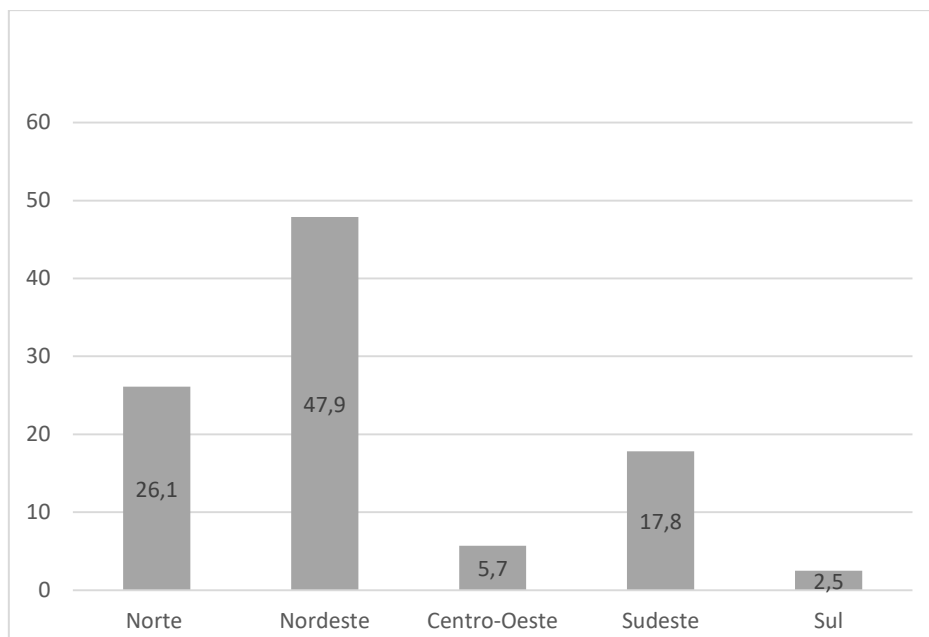
Bauer e Gaskell (2008) ampliam a discussão sobre a importância do surgimento da pesquisa qualitativa nas ciências sociais e humanas como uma tentativa de fazer a investigação ser menos dogmática no que se refere à metodologia, além de trazer os sentidos de emancipação e empoderamento na aquisição do conhecimento. Concatenando as discussões acima, Aires (2015) ratifica que a investigação qualitativa cria consistência mediante as relações estabelecidas entre os aspectos teóricos e metodológicos, onde a natureza deste paradigma de investigação é *interdisciplinar, transdisciplinar, multimetódico* e sua abordagem precisa ser *sensível-interpretativa* e *natural* para o sujeito ou grupo investigado.

Deste modo, essa investigação busca consolidação e sustentação metodológica a partir da abordagem qualitativa de investigação, que atende a necessidade interpretativa que este estudo exige, além das especificidades, múltiplas determinações e complexidade da problemática em questão.

### **3.2 Caracterização e contexto do estudo**

A investigação acontece numa instituição pública de educação infantil que pertence à rede municipal de ensino, numa cidade do estado da Bahia, na região Nordeste do Brasil, que é composta por 101 instituições que atende as etapas da educação infantil, ensino fundamental e a modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Esta região geográfica, o litoral sul do estado da Bahia, no que concerne a sua historicidade, foi o primeiro local onde os Portugueses chegaram ao Brasil, acreditando, equivocadamente, terem chegado às Índias, iniciando assim o processo de colonização de exploração, sustentada na escravidão de pessoas do continente africano e nos povos indígenas nativos (Prado Jr, 2000), um dos fatos que justifica o Nordeste ser a região mais pobre do país, que concentra o maior índice de pobreza do país, conforme gráfico a seguir:





**Gráfico 1** - Concentração relativa de pobreza por região do Brasil (IBGE, 2020)

E, na região mais pobre do Brasil está localizada a cidade onde se realizou o estudo. O referido município está situado na região metropolitana de Salvador, apresentando uma população estimada em 309.208 mil pessoas e IDH – Índice de Desenvolvimento Humano de 0,694. Tal índice encontra-se abaixo do IDH do Brasil, que é de 0,756. A renda média da população é de 3,4 salários-mínimos<sup>17</sup>, contudo, contraditoriamente, apresenta grande desigualdade social e econômica mesmo possuindo um dos maiores PIBs (Produto Interno Bruto) do Brasil, tende, em média, receita anual de 26,2 bilhões de reais (IBGE, 2020). A receita econômica da cidade concentra-se, principalmente, em seu parque industrial. Também é uma cidade turística, devido aos seu vasto litoral, banhada pelo Oceano Atlântico, com praias paradisíacas, contudo, esse fator não contribui substancialmente na sua receita econômica atual. Nesta cidade encontra-se a instituição de educação infantil onde foi realizada a presente investigação. É uma escola que atende exclusivamente a etapa da educação infantil, tendo mais de 200 crianças matriculadas, organizadas em grupos de 20 crianças, por faixa etária, distribuídos nos turnos matutino e vespertino, tendo como carga horária 04 (quatro) horas diárias, em cinco dias semanais.

<sup>17</sup> Conforme promulgação do Ministério da Economia. O valor do salário-mínimo no Brasil em 2022 é de R\$ 1.212,00 (Um mil duzentos e doze reais).

### **3.3 Caracterização dos participantes do estudo**

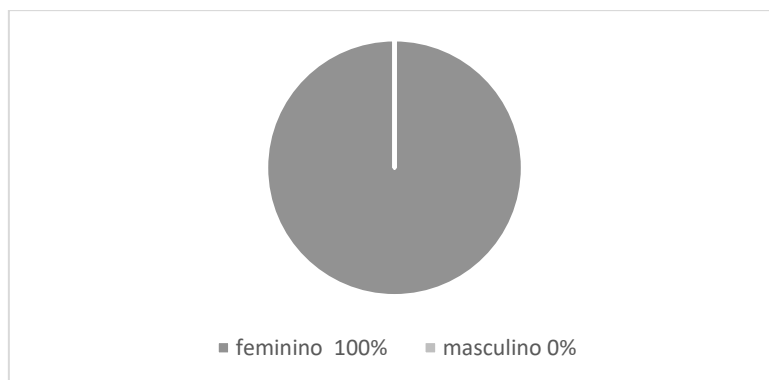
A partir da problemática e das questões éticas definidas, integrou a investigação a voz de 09 (nove) educadoras da instituição acima referida, uma vez que vivem cotidianamente as limitações e as possibilidades da sua autonomia curricular na ação pedagógica, bem como a busca pela qualidade na instituição que trabalham. Tal busca existe mesmo diante de um cenário educacional complexo, composto pela falta de investimento necessário na educação, em especial na infantil (Rosemberg, 2013), pelas crises vividas na construção da sua identidade docente (Arroyo, 2011), bem como as exigências contemporâneas inerentes à sua função nas circunstâncias desafiadoras mediante suas condições de trabalho (Day, 2004).

Os fatos citados acima justificam os motivos da opção pelas educadoras, pois ninguém além do próprio educador tem a propriedade e *lugar de fala* (Ribeiro, 2017) para refletir sobre sua autonomia, como realiza suas tomadas decisórias curriculares e como tais escolhas podem impactar na qualidade de educação ofertada nas instituições de educação infantil nas quais trabalha. Para Day (2004, p.32), os educadores, na contemporaneidade, ao utilizar o seu conhecimento e ao oportunizar aprendizagens, podem ser um meio para efetivação da qualidade nas experiências educativas, pois são,

potencialmente, o trunfo mais importante na realização da visão de uma sociedade de aprendizagem justa e democrática . . . devem ser mais do que mero transmissores de conhecimento. Neste século, é necessário que desempenhe papéis mais complexos, para que os alunos se possam tornar mais criativos e intelectualmente mais curiosos, para que tenham saúde emocional e um sentido ativo de cidadania.

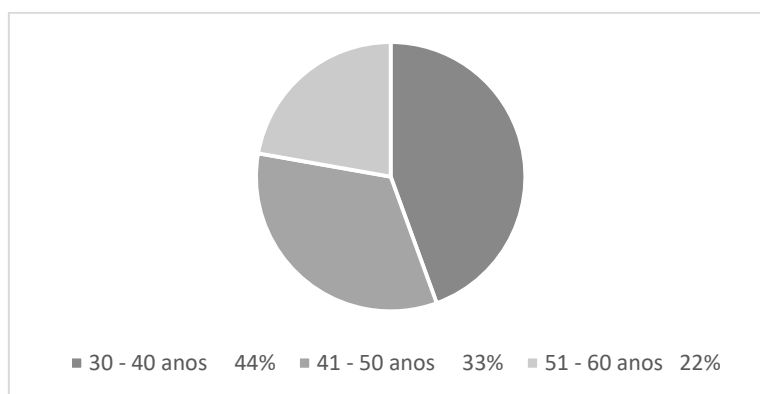
Fundamentalmente, optar em ter a voz dos educadores como centro desta investigação, contribui para o entendimento fidedigno entre as conexões existentes quanto à sua autonomia e aos parâmetros de qualidade educativa que se busca incessantemente no cotidiano das instituições de educação infantil no Brasil.

As participantes da investigação foram caracterizadas mediante as perspectivas pessoais e profissionais, que se deram por meio dos seguintes indicadores: sexo, idade, formação acadêmica, regime de contratação de trabalho, carga horária de atuação na instituição, tempo de atuação e preferências de atuação na educação básica. Em sua totalidade, é composta por mulheres-educadoras, que é um binômio predominante na etapa da educação infantil e, nesse estudo, não foi diferente:



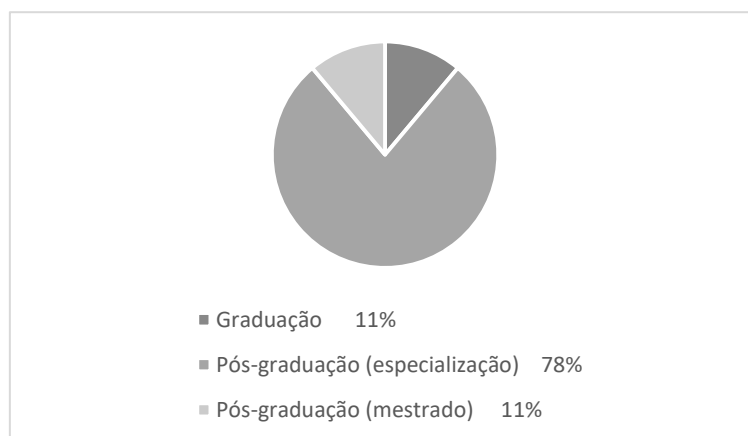
**Gráfico 2** - Dados referentes ao sexo

Em relação à idade das inquiridas, há uma heterogeneidade significativa, que varia de 30 a 58 anos de idade:



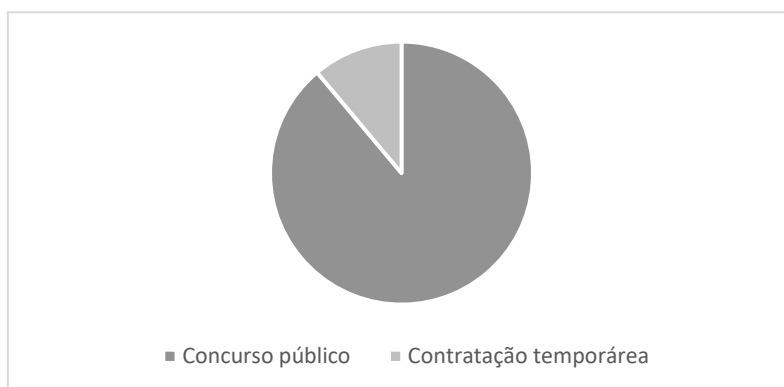
**Gráfico 3** - Dados referentes as idades

Ao analisarmos o Gráfico 3, fica evidenciado que a instituição possui um quadro de educadores, o qual todos possuem licenciatura em pedagogia, um fator preponderante para ingressar na rede pública de ensino de Camaçari e 89% deles são pós-graduados:



**Gráfico 4** - Dados referentes a formação acadêmica

No gráfico 4, podemos notar que mais da maioria das educadoras, ou seja, 8 (oito) das 9 (nove), prestaram concurso público e foram aprovadas para ingressar e compor a Rede Pública de Ensino da cidade; somente 1(uma) educadora encontra-se em regime de contratação especial, que tem o período de validade contratual entre dois a quatro anos:



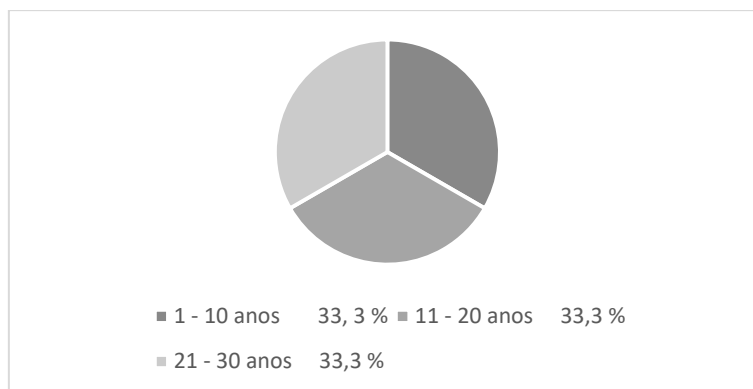
**Gráfico 5** - Dados referente ao regime de contratação

Em relação ao tempo de atuação das educadoras, o gráfico 5 aponta que, 7 (sete) das 9 (nove) educadoras, prestam carga horária de 40 horas de trabalho na instituição. Ou seja, trabalham nos dois turnos, manhã e tarde, e, 2 (duas) educadoras, atuam na instituição somente por um turno:



**Gráfico 6** - Dados referente a carga horária de atuação na instituição

O gráfico a seguir apresenta o tempo de experiência que as educadoras têm, exclusivamente, na etapa da educação infantil. Os dados definem claramente 03 (três) grupos iguais em relação a esta variável:



**Gráfico 7** - Dados referente ao tempo de atuação na educação infantil

Finalizando a caracterização, todas as educadoras, apontaram que atuar na educação infantil, atualmente, é uma escolha profissional primordial dentre as outras etapas da educação básica:



**Gráfico 8** - Dados referente a escolha de atuação nas etapas da educação básica

Em resumo, as participantes da investigação são caracterizadas por uma população feminina, com idade entre 30 e 58 anos, onde mais da maioria são concursadas, com tempo de atuação na educação infantil maior que dez anos, dedicando dois turnos de trabalho à instituição e que têm a educação infantil como escolha prioritária diante da docência.

### **3.4 Estrutura e organização da investigação**

No desígnio de compreender as relações existentes entre a autonomia curricular dos educadores e a qualidade na educação infantil, mediante as influências e confluências, de natureza interna e externas, no cotidiano complexo e contraditório das instituições educacionais, analisarmos o impacto destas conexões, assim, elaboramos uma estrutura para delinear esta investigação:

A	B	C	D	E	F	G	H
Abordagem	Objeto	Princípio de delineamento	Técnica de recolha de dados	Técnica de análise dos dados	Participantes	Etapa da Educação Básica	Locus
A1 Qualitativo	B1 Autonomia Curricular  B2 Qualidade	C1  Estudo Exploratório	D1  Grupo Focal	E1  Análise de Dados	F1  Educadores	G1  Educação Infantil	H1  Camaçari

**Quadro 5** - A estrutura e o recorte metodológico da investigação, adaptado de Morgado (2000) e Aires (2015)

A concepção do quadro acima foi iniciada pela seleção da abordagem, depois do tema e, em seguida, o princípio de delineamento, onde selecionamos o estudo exploratório, também denominado “pesquisa exploratória”, tem como objetivo principal desenvolver e esclarecer conceitos, promovendo uma aproximação entre o investigador e o universo do objeto investigado. Este princípio de investigação é a primeira etapa de um estudo, onde o tema escolhido não possui ainda muita exploração e consiste em ser a primeira etapa de uma investigação que será ampliada futuramente (Gil, 2008).

Após a escolha do princípio, selecionamos a técnica de recolha e análise dos dados.

### **3.5 Técnicas e instrumentos de recolha de dados**

A técnica de recolha de dados se deu por meio da realização de grupo focal, composto por educadores, onde a interação entre todos integram o método. Esta técnica foi selecionada pois acreditamos que a discussão coletiva poderia promover um processo reflexivo e formativo. “o grupo focal pode atingir um nível reflexivo que outras técnicas não conseguem alcançar, revelando dimensões de entendimento que, frequentemente, permanecem inexploradas pelas técnicas convencionais de coleta de dados” (Backes et al., 2011, p.438).

O grupo focal não é uma técnica de recolha de dados utilizada usualmente, pois é bastante desafiadora para o investigador que tem a função de coordenação do grupo, haja vista haver uma

troca de experiências intensas, concordâncias e discordâncias diante das falas em torno de um tema.

Por isso, o investigador deve, conforme Backes et al. (2011, p.440 ):

- a) Apresentar ao grupo a dinâmica da discussão, a temática e aspectos éticos da investigação;
- b) Garantir dinamicidade no debate;
- c) Promover um ambiente acolhedor onde os interlocutores sintam-se seguros a expor suas ideias e opiniões;
- d) Buscar contribuição de outra(s) pessoa(s) que possam contribuir com a realização do grupo focal, pois é complexo para o coordenador, registrar, moderar, gravar e garantir o bem-estar ao grupo;
- e) Buscar determinada homogeneidade no grupo, potencializando discussões sobre experiências vividas em comum.
- f) Formar grupos entre 6 (seis) e 15 (quinze) pessoas, mas se houver necessidade de maior repertório de ideias, esse grupo pode ser ampliado.

Para Backes et al. (2011, p. 439), a maior potencialidade em recorrer à utilização do grupo focal como técnica de recolha de dados está na interação humana e na possibilidade de refletir e confrontar o que se pensa a partir da opinião do outro.

basear-se na tendência humana de formar opiniões e atitudes na interação com outros sujeitos. Ele contrasta, nesse sentido, com dados colhidos em questionários ou entrevistas, em que o participante é convocado a emitir opiniões sobre assuntos que talvez nunca tenha refletido anteriormente.

Consciente da limitação de todo método de pesquisa, Oliveira; Filho e Rodrigues (2007) compilaram os principais estudiosos sobre grupos focais e apontam as maiores limitações desta técnica, conforme Malhotra (2006) e Krueger (1994), que são: os riscos das discussões fugirem do tema; o moderador ter dificuldade em coordenar os grupos e não conseguir exercer a capacidade de liderança; a dificuldade em reunir grupos; o monopólio da discussão por parte de alguns participantes; desconforto de alguns participantes em expor suas opiniões e ideias; ambiente não natural e o resultado obtido no grupo poder ser considerado conclusivo em detrimento de ser explorado. Contudo, é possível afirmar que a seleção do grupo focal como método de recolha de dados tem sido um recurso metodológico importante para a investigação nas ciências sociais e na educação. Ele proporciona a riqueza da interação humana, do encontro de pessoas, a troca de conhecimento e de experiências, além de proporcionar a economicidade de tempo para realização da investigação.

Antes do primeiro encontro, houve uma sessão de diálogos com a equipe gestora da instituição para solicitar a realização do grupo focal, apresentar o objetivo da investigação e organizar as datas para realização dos encontros, fato esse que foi o maior dificultador do processo. Depois da aprovação

da equipe gestora, iniciamos uma sessão de diálogos individuais com as educadoras para sensibilizar e mobilizar a participação delas no grupo focal. Destaco que não houve nenhuma negativa por parte das educadoras quanto a participarem da investigação.

Em paralelo aos diálogos de sensibilização com as educadoras, foi elaborada a primeira versão do guião do grupo focal. Esse foi submetido a apreciação de uma especialista, para que pudesse emitir um parecer sobre o guião (apêndice 3). Ao receber parecer da especialista, e atendendo as suas orientações, elaborou-se a versão final do guião (apêndice 4).

O primeiro encontro do grupo focal aconteceu em março de 2022, na instituição investigada, no turno vespertino, iniciado às 13 horas e 30 minutos. Como vimos acima sobre as limitações em realizar grupos focais, houve dificuldades quanto a reunir os 09 (nove) educadores da mesma instituição. Contudo, este encontro foi possível devido a um movimento paredista dos servidores municipais da prefeitura da cidade, que aconteceu na data supracitada, o que inviabilizou o funcionamento normal de algumas instituições de educação. Como tais educadores não faziam parte deste movimento, teriam que ficar na escola, mesmo sem crianças, realizando ações e atividades de formação, planejamento e registros documentais, conforme orientação da gestão escolar. Como esse movimento ser comunicado previamente, foi possível que a gestão escolar cedesse parte do tempo de trabalho dos educadores para a realização do grupo focal.

Para o momento, foi elaborado um Guião, o qual foi comentado por uma especialista e pela orientadora desta investigação, visando a realização do grupo focal da forma mais produtiva possível.

O Planejamento de realização do grupo focal se deu a partir do seguinte roteiro:

1. Apresentação da proposta de trabalho, tema e objetivos da investigação; (apêndice 2);
2. Apresentação e solicitação do preenchimento de consentimento para realização da investigação (apêndice 1);
3. Apresentação das pessoas que iriam participar do grupo focal;
4. Exposição de três citações teóricas sobre currículo, autonomia curricular, qualidade na educação infantil, bem como alguns indicadores de qualidade do documento INDIQUE (2009);
5. Início das discussões, com bases nesses disparadores;
6. Ao final da discussão, definição de data do próximo encontro, na qual serão apresentadas as falas dos educadores para validação, intervenção e ampliação dessas.



O Planejamento conseguiu ser efetivado, exceto ao que dizia respeito à definição da próxima data do encontro, devido à dificuldade de reunião de todo grupo.

O período de discussão ultrapassou o previsto, que seria 1 hora e 30 min, durando 2 horas e 30 minutos. A discussão foi interrompida pela mediadora da investigação com o intuito de seguir a orientação metodológica dos estudos em grupos focais, mas os interlocutores foram bastante participativos e curiosos mediante ao debate.

Dois fatos interessantes aconteceram após a realização do grupo focal: o primeiro é que uma participante estava bastante atenta às colocações dos participantes, mas não se posicionou em momento algum da discussão. A mediação da investigação tentou provocar sua participação, entretanto, de maneira tímida, ela recusou, balançando a cabeça com gesto negativo, fato que foi respeitado por todo o grupo. Supreendentemente, no outro dia, enviou um longo áudio, por meio do WhatsApp, relevando a sua inibição em expor suas ideias e opiniões, mas externando o que pensava sobre a temática discutida e o quanto ela estava reflexiva quanto a mesma. O segundo fato foi a ligação de outra participante ao fim da tarde, narrando suas impressões sobre a realização do grupo focal e o quanto aquela experiência estava fazendo-a refletir sobre sua práxis pedagógica.

Tivemos também um colaborador, que também é educador, mas não compõe o quadro de educadores da instituição. Ele ficou responsável pelas gravações e registro quanto ao comportamento do grupo e outras coisas que poderiam vir a acontecer neste momento, pois, como vimos acima, a função do mediador exige habilidade e atenção para com os interlocutores da pesquisa.

A gravação das narrativas do grupo focal teve como instrumento um smartphone, o qual utilizamos como recurso para filmar sem imagens, de modo que a gravação tivesse somente as falas das educadoras. A transcrição aconteceu por meio da plataforma do YouTube, como vídeo privado, onde as gravações foram baixadas e transcritas em forma de legenda. Cabe sinalizar a dificuldade existente na transcrição de grupos focais, uma vez que precisamos ligar as narrativas às vozes dos interlocutores, fato que denotou muito cuidado, tempo e atenção.

O segundo encontro do grupo focal aconteceu após 05 (cinco) meses do primeiro, em agosto de 2022. O motivo deste longo intervalo se deu devido à dificuldade em reunir o grupo, assim como pela necessidade de análise e interpretação dos dados colhidos anteriormente e no intuito de perceber as lacunas existentes no estudo e como reorganizar o guião para sanar tal questão.

Em setembro de 2022, foi levada até as educadoras toda a transcrição do grupo focal, para que essas validassem suas narrativas.

### **3.6 Técnica de análise dos dados**

Após a realização desses dois encontros do grupo focal, o material obtido a partir da recolha empírica de dados, analisou-se a fundamentação da técnica da Análise de Conteúdo, que, conforme Guerra (2014, p.38):

é uma técnica de tratamento de dados coletados, que visa à interpretação de material de caráter qualitativo, assegurando uma descrição objetiva, sistemática e com a riqueza manifesta no momento da coleta dos mesmos... vem com a intenção de destacar o conteúdo expresso na mensagem e suas representações.

A função do investigador enquanto poder de intervenção no material recolhido e a forma em como esse dá sentido ao texto alerta sobre a necessidade de objetivação na análise, para não ceder à subjetividade do investigador no momento da análise.

a realização de inferência pelo investigador, inferências essas que, por se apresentarem com um fundamento explícito, possam ser questionadas por outros, e possam ser corroboradas ou contrariadas por outros procedimentos de recolha de dados e de tratamento de dados, no quadro de uma mesma investigação ou de sucessivas investigações. (Lima e Pacheco, 2006, p.108).

A análise de conteúdo tem como pressuposto a redução dos dados por meio da categorização. Ela consiste em uma ação a qual os dados recolhidos são classificados em grau de maior ou menor relevância, a de acordo a problemática, o objetivo da investigação, a fidelidade. A interpretação dessa categorização também é submetida à procura de respostas da problemática da investigação. A análise dos dados dessa investigação foi fundamentada em Bardin (2016); Lima e Pacheco (2006), mediante orientações de leitura flutuante do material e elaboração de quadros e fichas, visando a redução de dados em busca de indicadores que sustentem a categorização.

Informo que nessa investigação não houve estabelecimento prévio de categorias e que as mesmas emergiram no grupo focal, conforme apêndice 6, foram elas:

- i) Documentos curriculares
- ii) Isolamento pedagógico
- iii) Condições de trabalho e os parâmetros de qualidade
- iv) Inovação Curricular

### **3.7 Questões éticas da investigação**

Este estudo é respaldado e submetido ao Conselho de Ética da Universidade do Minho (CEUMinho), órgão de consulta da Universidade, que apoia e acompanha as políticas e ações de salvaguarda dos princípios éticos e deontológicos nas áreas da investigação científica. Ele está em acordo com os artigos 70.º dos referidos Estatutos e o disposto no artigo 71.º dos Estatutos da Universidade, de modo que tal pesquisa possa garantir a dignidade da pessoa humana, adequação,

regulação e procedimentos a serem adotados ao longo de toda investigação. O Código de conduta ética da Universidade do Minho (2020, p.16) também é um documento orientador, indicando que o processo de investigação deve implicar no:

respeito pela dignidade da pessoa humana, pelo bem-estar animal, pelo progresso e valorização do conhecimento, pela integridade científica, pela qualidade e originalidade da investigação e pela liberdade de investigação. Implica, assim, o compromisso de uma prática de investigação subordinada aos valores e princípios universais éticos, bem como aos que derivam do compromisso com a construção da ciência como “património coletivo”.

No intuito de garantir o respeito, a confidencialidade, o anonimato e a imparcialidade dessa investigação, foi apresentado e assinado pelas educadoras o termo de confidencialidade, onde deixava claro que, a qualquer momento, a participante pode solicitar exclusão de sua narrativa nesta investigação.

Também indicamos o lócus da pesquisa e a caracterização dos interlocutores. Todavia, não nomearemos a cidade, a instituição investigada, bem como os interlocutores da pesquisa, que terão nomes fictícios, haja vista tem-se o entendimento de que estes dados não interferem ou implicam nas discussões e descobertas que tal estudo pode proporcionar, além da necessidade de resguardar a instituição e os educadores de julgamentos e análises que não contribuirão para a melhoria da qualidade da educação ofertada.

### **3.8 Limites da investigação**

A necessidade de compreensão, enquanto educadora, em proporcionar uma educação de qualidade às crianças pequenas brasileiras, mesmo nas condições mais contraditórias e adversas que os sistemas públicos educacionais do país estão condicionados, foi o grande motivador desta investigação. Apesar de estar ciente de que não teremos todas as respostas para essa problemática por meio do presente estudo, conseguiremos iniciar uma discussão profícua sobre a etapa da educação infantil, sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos documentos curriculares nacionais, e como podemos influenciar nos parâmetros de qualidade por meio da nossa autonomia.

Indico algumas limitações presentes nesse processo de investigação: a primeira delas foi o contexto pandêmico no Brasil, propagada pelo vírus da covid-19, que ainda interfere significativamente em toda a sociedade. A média da mortalidade nacional quanto à referida doença é de 125 pessoas em

agosto de 2022 (dados gerados pelo consórcio de veículo de imprensa). Assim, a prática pedagógica na intuição, devido a necessidade de termos maior segurança sanitária, tem forçado o educador a tomar decisões e escolhas curriculares diferentes, que interferem diretamente no objeto da pesquisa que é a autonomia curricular e o fazer pedagógico da instituição como um todo. Por isso, acredita-se que, tal estudo fosse realizado antes da pandemia, as narrativas poderiam ser diferentes. A segunda limitação consiste na escolha do grupo de participantes do estudo, pois, se houvesse a possibilidade de também escutarmos os coordenadores pedagógicos e gestores escolares, poderíamos ter uma percepção mais ampliada e diversificada do estudo. A terceira limitação corresponde ao recorte territorial, pois a imersão se deu na rede pública de ensino de uma cidade do estado da Bahia, em uma determinada instituição. Não obstante, se a investigação acontecesse numa instituição da rede privada, a percepção dos resultados seria a mesma?

Diante do exposto e consciente das limitações dessa investigação, pretendemos reconhecer a importância da voz das educadoras da educação infantil como centro da análise e interpretação dos dados obtidos nesse estudo.

## **CAPÍTULO IV**

### **A voz das educadoras sobre sua autonomia curricular e a qualidade na instituição que atuam: interpretação e análise de dados**

Neste capítulo será apresentado o resultado da investigação, por meio da leitura e análise dos dados que foram colhidos através da técnica do grupo focal, conforme descrição no capítulo anterior, sendo a análise e a interpretação submetidas à técnica da análise de conteúdo, também conforme capítulo antecessor.

Didaticamente, para apresentarmos uma forma clara e objetiva de estrutura e organização ao leitor, compilamos os dados pelas categorias que surgiram em maior evidência durante o processo de investigação:

- a) Documentos curriculares: relacionados às concepções, documentos curriculares nacionais (BNCC), Projeto Político Pedagógico (PPP), planejamento diário e o currículo oculto como estratégia de contextualização.
- b) Isolamento curricular: corresponde às ilhas curriculares existente na instituição, a autonomia, ausência de encontros entre educadores e de formação continuada.
- c) Condições de trabalho e os parâmetros de qualidade: indicações das educadoras sobre a percepção das possibilidades e limites de sua autonomia curricular e influência na qualidade da educação ofertada pela instituição.
- d) Inovação curricular: relativa à potência da autonomia curricular como eixo de sustentação da inovação curricular para atender a necessidades das crianças.

Atendendo às questões éticas da investigação, protegeremos a identidade das interlocutoras da pesquisa, assim utilizamos a nomenclatura: Pró, seguindo de um numeral. A justificativa para o uso desta nomenclatura se dá pela forma como as crianças e famílias que são atendidas na instituição chamam, de forma carinhosa, suas educadoras. Por exemplo, se uma educadora se chama Maria, ela é chamada de Pró Maria. Essa abreviação é cultural e bastante utilizada em todo estado da Bahia, em especial nas etapas da educação infantil e nos anos iniciais. Assim, utilizaremos as nomenclaturas: Pró 1, Pró 2, Pró 3, Pró 4, Pró 5, Pró 6, Pró 7, Pró 8 e Pró 9.

#### 4.1 Documentos curriculares

“A base é só o começo”

(Pró 3)

O primeiro ponto a ser discutido no grupo focal foi o conhecimento quanto ao currículo e aos documentos curriculares municipais e nacionais que orientam a prática curricular na instituição. Neste momento, já surge um fato bastante intrigante, pois havia uma discordância no grupo sobre qual ou quais seriam os documentos curriculares. Condição essa evidenciada nas narrativas que seguem: “Tem o RCNEI de 96, que deve nos orientar, que a gente deve buscar neles, que nos formou e nos dá base boa de luta. No município não tem ainda leis na educação infantil, está se construindo, mas não tem nada publicado.” (Pró 7).

Contradizendo-a, a Pró 2 diz que “Tinha o referencial da educação infantil. O referencial municipal. Tinha, tinha! Tinha documento escrito, eu tenho. Inclusive foi publicado, teve cerimônia e tudo. Tinha, talvez não tenha sido impresso. Toda escola tem”. A Pró 4, em conformidade, discorre sobre a existência de um documento curricular municipal dizendo: “Eu lembro que eu recebi, tem um tempão, as orientações, estava até lá em casa, não sei onde está”.

Essa contradição inicial na discussão do grupo demonstra que o documento curricular que deveria orientar as práticas curriculares municipais não foi construído de maneira coletiva ou colaborativa, ou com maior participação dos educadores. Alguns desses não tiveram acesso e algumas instituições educacionais na etapa da educação infantil, se receberam o documento, não proporcionaram tempo e espaço para discussão e apropriação adequada. Esse fato parece demonstrar o resultado de uma retórica descentralizadora, mas com comportamentos centralizadores que, ao longo dos anos vem sendo questionados.

Para (Morgado, 2000, p. 75), os comportamentos centralizadores não se adequam mais às necessidades educativas contemporâneas, quando afirma que esses comportamentos: “proporcionaram uma progressiva inadequação dos sistemas escolares, para responder às necessidades culturais e de desenvolvimento dos respectivos cidadãos”.

Depois do consenso no grupo de que há um documento curricular municipal, a discussão continuou em relação aos documentos, mas no âmbito nacional, sobre a BNCC, onde explicitaram que:

Desde 2015, lá na formação na disciplina de currículo de Roberto Sidney, já trouxe a discussão da primeira, a primeira versão . . . trazendo críticas sobre a questão da base, numa perspectiva de que o Brasil é um país continental, trazendo uma base comum curricular, poderia não atender às necessidades e demandas, e diversas falácias, que haveria essa flexibilidade. Só que, na verdade, o documento pode ser escrito, pós construído, mas ele é muito fechado. . . e a primeira vez que a gente discutiu, ela, realmente, foi na disciplina com Roberto Sidney. (Pró 2).

A Pró 7 diz que iniciou uma maior apropriação a respeito da BNCC em “live, nas formações na pandemia. Antes da pandemia, nós tivemos um breve contato e na pandemia tive formações online” A Pró 8, disse que seu conhecimento a respeito da base iniciou a partir da discussão na instituição educacional ao dizer que “a gente veio discutindo e já íamos começar aqui na escola. Então, foi por aí que eu vim conhecendo”.

A BNCC parece ter conseguido transpor as barreiras continentais do Brasil no que se refere ao conhecimento da sua existência. Ainda que conforme as narrativas, há um desencontro temporal significativo, pois, algumas educadoras, desde 2015, tinham ciência do processo de construção deste documento e outras só passaram a conhecê-lo entre 2019-2020, período ápice da pandemia. Destaco que as outras educadoras ficaram em silêncio na tentativa de rememorar quando tiveram conhecimento sobre a BNCC, mas não externaram verbalmente quando esse contato inicial aconteceu ou não.

Ao fazermos uma analogia sobre a forma que tem se dado o conhecimento e o acesso aos documentos curriculares municipais, o mesmo aconteceu com a BNCC, onde o acesso e apropriação dos documentos curriculares vem se dando em total descompasso e numa ordem hierárquica: primeiro na academia, segundo em seminários, congresso e espaços formativos e, por último, no chão das instituições educacionais, onde os próprios educadores da instituição, que circulam nos ambientes citados anteriormente, começam a promover essas discussões.

Nessa linha, a unilateralidade e verticalidade nas discussões sobre as documentações curriculares constroem documentos e um currículo, que isolado da realidade. “pobres em experiência, porque são pobríssimos em sujeitos. Estes não têm vez como produtores de conhecimento” (Arroyo, 2013, p.138). Assim, negar, suprimir ou estratificar a participação dos sujeitos na construção do currículo, como vem acontecendo no Brasil, tira o enriquecimento da diversidade no ato educativo.

é negar às crianças e aos adolescentes o direito a saberem-se sujeitos da história. É reproduzir o não reconhecimento deles e dos coletivos a quem pertencem como sujeitos. Reproduzir a

injusta e segregadora visão de que a história, a produção de riqueza, da cultura e do conhecimento não lhes pertence, não são autores, mas meros beneficiados da história, da riqueza e da cultura e dos conhecimentos que os outros produzem. (Arroyo, 2013, p.141).

Nesse ínterim, o PPP, Projeto Político Pedagógico, pode ser um meio para que a instituição possa contextualizar sua realidade e atender às necessidades da criança, orquestrando uma sintonia e uma identidade curricular na instituição. O PPP deve ser fundamentado na BNCC e nas necessidades das crianças e dos educadores, mas a construção deste documento, deste alinhamento, tem acontecido de maneira complexa e contradição na instituição, pois segundo a Pró 4,

o documento que deve nortear o nosso trabalho é projeto político-pedagógico, né? A gente viu, mas a gente não tem atualmente. Então a gente não pode se basear por uma coisa que não existe, não é?... Ele é a sistematização do nosso pensamento colocado um documento norteador para esta unidade.

A Pró 3 complementa dizendo que “deveria nortear o nosso trabalho aqui é o PPP”. Quando essa educadora coloca o verbo “dever” no futuro do pretérito, ela nos indica que o PPP da instituição não é um documento curricular “vivo”, que orienta os educadores da instituição nas suas práticas curriculares, mas algo de natureza burocrática, que não dialoga com a realidade institucional e das crianças.

A Pró 1 clarifica que a instituição está em processo de reconstrução do PPP ao falar: “ a gente começou e teve que parar. Então, assim, é preciso construir esse projeto para ter realmente de onde partir”. Deste modo, parece claro que as educadoras compreendem a importância do PPP para atender às necessidades educacionais contemporâneas da instituição, pois o PPP tem por finalidade principal proporcionar a aproximação da realidade, ou seja, a contextualização do currículo às necessidades das crianças.

a territorialização do programa, ou seja, a adaptação e modelação das propostas curriculares nacionais ao contexto real da escola e dos alunos, tal só será possível se os professores, individualmente ou em grupo, elaborarem e apresentarem propostas de intervenção didática. (Morgado, 2000, p.135)

Fica evidenciado que as educadoras compreendem a importância do PPP, mas que este processo de reconstrução está indicando um possível desalinhamento de ordem pedagógica e curricular, em relação as documentações e concepções curriculares que estão norteadando a práxis pedagógica, atualmente, na instituição.



E, nessa lacuna entre a práxis pedagógica, a necessidade de contextualização e das necessidades das crianças pós pandemia, o currículo oculto surge nas narrativas das educadoras como uma estratégia que está assentada na autonomia curricular que as educadoras possuem, a nos dizer:

Nós temos uma certa autonomia, quando a gente fala, quando a gente pratica esse currículo oculto, muitas vezes algumas coisas são cortadas do nosso planejamento, mas aqui, nesse território que é a sala de aula, a gente consegue transpor, ter essa autonomia e fazer aquilo que disseram pra você: Não, não faça! Mas o aluno é meu, e eu sei a necessidade, então daí a minha autonomia. (Pró, 4).

A Pró 2 complementa apontando: “ o que é realmente o único verdadeiro, que a gente chama de currículo oculto, se fala que existe mais currículo oculto do que o currículo oficial”.

As afirmações sobre o currículo oculto têm indicado que ele pode ser mais um meio para democratização do currículo. “O currículo oculto, portanto, pode se associar a construção das identidades, de forma mais precisa e ágil do que os discursos democratizantes presentes em documentos oficiais. Magalhães e Ruiz (2011, p. 136)

Neste cenário complexo de transição documental, reconstrução de PPP e de dissonância entre os documentos curriculares municipais, nacionais e a realidade da comunidade institucional encontra-se a instituição no momento da investigação.

#### **4.2 Isolamento pedagógico**

“ É um vazio que eu sinto”

(Pró 2)

Ao propor ampliar a discussão sobre currículo, falando sobre como as educadoras se sentem diante da sua autonomia, elas sinalizaram com clareza que realizam suas escolhas no âmbito curricular. Ou seja, entendem a sua autonomia curricular, mas sentem necessidade de orientação e formação para realizar melhores escolhas para as crianças. Esse fato pode ser evidenciado na fala da Pró 7, que entende o lugar e a responsabilidade onde sua autonomia é efetivada ao dizer que “é dentro da sala de aula, dentro da minha prática, porque, em geral, a gente não faz o que quer, a gente faz orientado, de forma orientada”.

A pró 2 também traz a necessidade que as educadoras sentem de ter orientação curricular mais sistemática, em especial, por parte da administração central do município, ao proferir que:

A Secretaria de Educação deveria ser a orientadora, onde nós deveríamos beber, até para depois construir essa autonomia, na verdade, eles nos colocam numa situação em que devemos ter essa autonomia, senão a gente não trabalha, ou pelo menos, não com um processo com um pouco de qualidade. . . Eu vejo como ter esse poder de conseguir colocar, trazer para sala de aula aquilo o que eu acredito, as aprendizagens, os conteúdos, que eu acredito que são importantes para dialogar. Eu posso até comungar com o documento, mas como o documento é só uma base, minha autonomia diz para eu ir além. Ai eu tenho que assumir! Autonomia também requer responsabilidade, além da liberdade, responsabilidade.

Mais que uma questão de dependência dos educadores, em relação aos documentos orientadores das secretarias e ministérios de educação, Morgado (2000) aponta, em seu estudo que as educadoras sentem a necessidade de diálogos na instituição e de formação continuada para realizarem sua tomada de decisão com maior propriedade e responsabilidade. Essa necessidade é sinalizada com um sentimento de solidão, um vazio, como se estivessem em “ilhas” curriculares na mesma instituição, que tem fomentado, por ausência de encontros para reflexão da práxis pedagógica, um isolamento curricular das educadoras, conforme este relato:

É cada um pensando por si, é tanta autonomia que a gente tem, que cada um está pensando por si. Estamos reduzidas a nossa turma e a gente está deixando de pensar na escola, na qualidade da escola, no contexto.... claro que cada sujeito é um, e cada turma vai agir de um jeito, mas a gente tem que ter um ponto em se tornar em uma unidade. A gente precisa disso para que esse trabalho possa ter qualidade de fato, porque senão fica retalhado, vários pedacinhos. (Pró 1).

Esse sentimento de isolamento curricular também é sinalizado pela Pró 2 ao descrever seu sentimento:

É um vazio que eu sinto, dessa discussão, porque assim: ler um livro, ler um texto ou outro na internet, pesquisar e tal, mas dá um vazio. Por isso, que estou toda hora marcando vocês, né? Não é só olhar, não é só ver, é discutir. É nessa discussão que a gente vai se construindo, é esse o processo. Falava muito desse vazio, dessa solidão, dessas leituras sobre educação infantil, mas na educação infantil está muito difícil, tantos anos sem formação, essas ausências nos encaminham para essa autonomia mesmo, mesmo sem querer.

Corroborando com a discussão, a Pró 5 revela seu sentimento ao dizer:

A gente fica cada uma na sala e cada um com um currículo e planejamento diferente uma da outra. A gente tem que se juntar para ver o que é que está precisando na turma, o que a gente tem que trabalhar mais e tal. E o currículo também. . .eu tô tentando voltar a estudar de novo para poder estar bem... e essa falta de formação também.

Os relatos indicam a necessidade que as educadoras sentem em tomarem suas decisões em coletividade e orientadas, além de buscarem estudos e formações de maneira individual como

alternativa para sanar esse momento de ausência formativa, e essa lacuna. Day (2004, p. 186) entende que devemos compreender a necessidade de formação dos educadores, pois “ enquanto a amplitude das necessidades de aprendizagem dos professores continuar a ser ignorada, o seu desenvolvimento profissional será restrito em vez de amplo e fragmentado em vez de coerente”.

O panorama apresentado nos relatos das educadoras demonstra que o currículo da instituição não tem atendido às necessidades das crianças, e, conseqüentemente, à exigência que as educadoras estão sentindo em construírem novas formas e propostas de atuação, como também uma ausência do Estado e da própria instituição na promoção de políticas de formação continuada.

Parece haver um consenso entre estudiosos como Nóvoa (2019) e Day (2004), que compreendem que a formação dos educadores precisa acontecer dentro de uma coletividade colaborativa e que as próprias instituições educacionais podem ser um espaço privilegiado para formação de educadores. Esse processo de descentralização pela administração central, que tem promovido uma concepção de educação individualizada, tanto no processo formativo dos educadores, como na falta organização de momentos em que a instituição educacional possa refletir coletivamente sua prática pedagógica, é demonstrado no relato da Pró 7, ao dizer: “a gente foi recebido como este ano? Sem planejamento! Fomos jogados na escola. Então, a questão não é só da escola, começa em como a gente foi tratado, como a gente foi tratado esse ano? Jogados, sem planejamento”.

A Pró 4 corrobora com a afirmação da Pró 7, relatando seu sentimento diante da ausência da jornada pedagógica, em 2022, para organização e planejamento curricular relatando: “Nós chegamos de uma rotina que foi quebrada, não tivemos a jornada pedagógica, e o sentimento que a gente tem é de angústia, que tem alguma coisa errada. . . estranho”.

Cabe questionar qual a intencionalidade da administração central do município, órgão fomentador, orientador e normatizador de políticas educacionais, em elaborar um calendário letivo anual que não permita momentos de encontro e formação continuada nas instituições, para que os educadores possam discutir, planejar e refletir sobre o currículo institucional. Também é evidenciado na fala da educadora sentimentos negativos.

Sobre a importância e o significado da formação continuada como meio de fortalecer a autonomia curricular das educadoras, a Pró 9, relatar:

. . . assim, a questão da formação, né? Porque às vezes eu acho que a minha mente está vazia. Eu não sei se acontece com todo mundo, eu fico vendo a situação dos meninos e fico pensando: Meu Deus, eu faço como? Eu preciso fazer algo que possa atrair mais a atenção deles, e, às vezes eu me sinto assim, incapaz porque outras pessoas têm novas ideias, outras cabeças vêm com novas ideias... Eu lembro que teve uma formação que foi com aquele livro do menino azul, e eu fiz um planejamento com esse livro que foi muito legal. E eu trouxe essa ideia de lá, da formação...Eu sinto falta mesmo, sinto minha mente vazia.

A formação continuada e a promoção de momentos de reflexão da prática pedagógica podem, segundo as educadoras, fortalecer e justificar o motivo que as levam a fazer novas e diferentes escolhas curriculares, bem como contribuir para o crescimento profissional docente e a melhoria da qualidade da educação ofertada às crianças.

Deste modo, parece mais que importante os educadores gozarem de momentos reflexivos sobre as práticas educativas no cotidiano das instituições educacionais, para melhorarem tanto o ato educativo como sua profissionalização.

O crescimento profissional é melhorado quando os professores analisam o que ocorre em cada dia que ensinam, quando explicitam os pressupostos que orientam a sua prática e quando os insere em contextos micropolíticos, culturais, políticos e sociais mais amplos. (Day, 2004, p.170).

#### **4.3 Condições de trabalho e os parâmetros de qualidade**

“Eu acredito que não é a qualidade necessária,  
mas é a qualidade possível. Não é a ideal, mas é a real”

(Pró 2)

Essa categoria foi a que dominou a maior parte da discussão no grupo. Foram apresentados às educadoras 08 parâmetros de qualidade para a educação infantil, que foram (re)construídos neste estudo, a partir do INDIQUE (2009), dos estudos de Zabalza (1998) e da BNCC (2017). São eles:

- a) Planejamento institucional;
- b) Experiências, espaços, materiais e tempo;
- c) Interações;
- d) Promoção de saúde;
- e) Formação e condições de trabalho;
- f) Participação das famílias;

- g) Avaliação;
- h) Satisfação da comunidade educacional.

A discussão foi iniciada a partir da concepção que as educadoras têm sobre o conceito de qualidade, e, para elas, qualidade: “é quando a gente se propõe a fazer algo” (Pró 3) ou “ver as nossas micro possibilidades, juntar tudo e transformar em qualidade para as crianças” (Pró 9). A Pró 8 acredita que qualidade:

Não tem conceito definido, ou seja, ela está no indivíduo, quando ele se propõe a fazer algo e dar o melhor de si. À partir do momento que qualquer profissional faz o seu melhor, ele faz com amor, ele se dedica, e, naquele melhor dele, aquela doação, ali está a qualidade. . . o que tem qualidade pra mim pode não ter qualidade para você, pode não ter para o meu colega da sala ao lado... só não tem qualidade quando você faz as coisas de qualquer jeito.

Os relatos indicam que a conceituação de qualidade está relacionada a dedicação, boa vontade, a predisposição em fazer algo “melhor” para as crianças, mas sobre um olhar um tanto romantizado e subjetivo. A discussão sobre qualidade na instituição demonstra estar pautada na prática individual e no compromisso profissional das educadoras. Ou seja, numa dimensão exclusivamente qualitativa. O relato da Pró 6, explicita essa questão claramente:

Eu acho que aqui na rede tem uma coisa chamada de boa vontade. A gente tem os melhores profissionais, a gente não tem tantos profissionais bons na escola particular, e, a gente sabe a realidade dessas escolas, principalmente, das escolas pequenas. Pegam qualquer pessoa e colocam para trabalhar. E aqui dentro da escola, pelo universo da gente, todas buscaram ir além!

Importante destacar que, ao apresentar os parâmetros de qualidade às educadoras, o grupo ficou por um tempo em silêncio lendo-os como se fosse algo novo para elas. Reação essa que conota o quanto as discussões sobre qualidade estão num plano empírico, qualitativo, sem parâmetros ou efetividade. A busca da qualidade precisa estar vinculada aos valores, efetividade e à satisfação da comunidade educacional, além de estar em constante processo de discussão, avaliação e redimensionamentos, numa relação simbiótica e não ambivalente, entre as dimensões qualitativa e quantitativa (Zabalza, 1998).

As educadoras, de forma unânime, testemunharam suas dificuldades em relação à oferta de uma educação com maior qualidade, principalmente em relação aos parâmetros: condições de trabalho e formação, e, experiências, espaços, materiais e tempo, que tem afetado, segundo elas, consideravelmente a sua autonomia curricular no cotidiano institucional, pois há uma fragilidade

significativa no repertório e na qualidade dos materiais, nos ambientes da instituição e na organização dos tempos. As educadoras estão financiando os próprios materiais de trabalho, que pode ser verificado nos relatos que seguem:

A gente mexe muito no bolso, em todos os sentidos, para fazer sempre o nosso melhor. As crianças da gente, que eu acho que são privilegiadas, porque todo mundo aqui tira de onde tem e de onde não tem. (Pró 8).

A Pró 1, sinaliza a relação existente entre sua tomada de escolhas, ou seja, sua autonomia curricular diante dos parâmetros de qualidade e seu sentimento de insatisfação diante das condições de trabalho que se encontra, ao dizer:

Eu penso numa atividade bem bacana, mas, lá na escola, não tem esse material para eu fazer essa experiência com os meninos. Eu vou ter que comprar, mas penso: Como é que eu estou de dinheiro esse mês? Dá para comprar? Dá para eu tirar do meu para fazer essa experiência? Não vai não, então eu vou pensar num outro momento... Eu sinto muita falta na questão de suporte, de material mesmo, aqui na sala não tem quadro, os brinquedos que temos aqui na sala fomos nós que trouxemos, então isso tudo causa aquela insatisfação, muitas vezes até um desânimo. A gente planeja, pensa algo tão legal, mas quando você vai ver, poxa e aí? Será que eu vou poder ou não vou poder? Daí vem a insatisfação.

A limitação que tem sido imposta na autonomia curricular da Pró 2 é sinalizada ao relatar que: “A questão da minha autonomia, o pior é isto: que hoje está muito difícil, tô angustiada, eu não tô conseguindo tirar do meu bolso, coisa que eu fazia tanto, fazia antes”.

A Pró 8, também ratifica esta limitação ao narrar que realizou uma formação em conjunto com a Pró 1, que foi financiada por elas, mas que não consegue colocar em prática em virtude desta ausência de materiais: “Eu fiz o curso com a colega daqui e fiquei encantada com o que eles estavam fazendo, vou fazer também um cantinho. . . Vontade eu tenho, mas dinheiro não tenho!”.

Neste contexto, a Pró7 justifica os motivos que a levam a financiar seu repertório material:

Eu sempre investi, porque ia diminuir minhas angústias e facilitar o meu trabalho. Então, nós somos seres humanos, sim. Mas, para a gente fazer bem, aqui, a gente sempre depende do nosso bolso. A gente paga para trabalhar bem, isso dói bastante na gente, principalmente no meu bolso.

A infraestrutura da escola, no que se refere a realização de experiências com as crianças nas áreas externas da instituição, também surgiu nos debates como um fator limitador na autonomia curricular das educadoras, tanto em relação as questões de interferências climáticas, como na

ausência de um cronograma institucional para uso das áreas, podendo ser verificado nos seguintes relatos:

A estrutura física, espaço na escola, também é uma barreira, pois preciso de ambientes que eu possa executar atividades, mesmo que esteja chovendo, mas que eu possa ir para uma área externa, não tem uma área externa coberta que eu possa deixar a criança lá brincando, fazendo outra experiência. (Pró 1).

A Pró 9 sinaliza suas limitações ao dizer que:

A gente planeja, mas tem que ter o plano B. Nessa questão da área também, você quer fazer uma atividade no campo, você planeja, só que aqui, a galera, cada um, tem um horário que vai para o parque. Você pensa um horário e tem uma galera no parque. Isso dificulta para você usar esses espaços em alguns momentos, entendeu?

A plenitude da autonomia curricular docente exige que as instituições alterem sua forma organizacional e estrutural, que pode se dá a partir de pequenas ações no cotidiano, como simples elaboração de um cronograma de utilização dos espaços, como requalificação e até construção de outros espaços, mas tudo isso a partir de uma interação contínua entre toda comunidade escolar.

Assentindo à afirmação acima, Morgado (2000, p.140) diz que: “a autonomia exige algumas alterações estruturais e normativas, requer paralelamente uma mudança cultural que conduza a uma renovação de mentalidades ”.

Ainda sobre os parâmetros de qualidade, ao discutirmos quais estão mais frágeis na instituição no momento da investigação, as educadoras elegeram três, em ordem de prioridade a ser melhorados:

- a) Planejamento institucional
- b) Formação e condições de trabalho
- c) Participação das famílias

Das 09 (nove) educadoras, 07 elegeram os parâmetros acima, na ordem de prioridades conforme está descrito acima, e 02 (duas) retiraram a formação das famílias e colocaram o parâmetro, experiências, espaços, materiais e tempo como o terceiro parâmetros a ser melhorado na instituição. Também elencaram os parâmetros onde elas sentiam que limitavam sua autonomia curricular, também em ordem de prioridade, foram elencados:

- a) Planejamento institucional
- b) Formação e condições de trabalho

#### c) Experiências, espaços, materiais e tempo

Nesta linha de discussão, as educadoras acreditam que podem contribuir com a melhoria da qualidade da educação na instituição por meio da sua autonomia curricular. Não obstante, só houve consenso em relação ao parâmetro participação das famílias. Em relação aos outros parâmetros, houve divergência no grupo ao relatarem que: “minha autonomia pode interferir sim, mas não só. Eu só tiraria a questão da infraestrutura do espaço que parece ser mais complexa, mas eu, na minha autonomia, posso interferir em quase todos os parâmetros” (Pró 2).

A Pró 1 apresenta no seu relato maior reticência em relação ao poder de intervenção nos parâmetros por meio da sua autonomia, ao entender que ela se restringe ao espaço da sala, sentindo-se limitada em interferir nos espaços externos da instituição e nas políticas institucionais de reflexão do currículo e do processo avaliativo:

Eu acho que, na minha autonomia, eu posso interferir na questão do diálogo e participação das e com a família. Na questão da promoção de saúde das crianças, minha autonomia me permite isso. . . no planejamento institucional, a questão do currículo e da avaliação, eu acredito que minha autonomia é só um grãozinho para interferir, mas eu não posso garantir. E, a organização no ambiente, eu tenho que fazer isso na minha sala. Eu não me sinto à vontade para mudar o espaço da escola.

Destaco que o parâmetro de avaliação só foi citado duas vezes, pelas Pró 1 e Pró 8, mas de maneira estanque, sem discussão mais aprofundada, e o parâmetro interações, não foi citado em nenhum momento.

#### **4.4 Inovação curricular**

“ A criança não é mais papel, mesinha,  
a criança agora é 3G, 4G”  
(Pró 4)

No momento em que estávamos discutindo sobre a percepção que as educadoras tinham sobre sua autonomia curricular, surgiram relatos apontando o quanto as crianças da instituição estavam exigindo novas formas de atuação das educadoras, as mesmas alegam que as crianças, pós período de pandemia propagada pelo vírus da covid-19, estavam muito diferentes, além do sentimento de impotência diante deste novo contexto:



As crianças voltaram diferentes. Elas passaram dois anos em casa, elas voltaram com as demandas delas e a gente tem vinte demandas ao mesmo tempo. Não tem como fazer no dia da aula, tem que ser momentos extras, e que momentos extras serão? A Secretaria de Educação vai nos proporcionar esse tempo? ... eu não dou conta. (Pró 7).

A Pró 5, além de confirmar que as crianças têm exigido outras formas de atuação dela, bem como a necessidade de maior contextualização do currículo à realidade desta criança. Indica que sente necessidade de passar por novos processos formativos para conseguir dar conta destas novas demandas, em seu testemunho diz:

É, realmente, eu tô tendo dificuldade mesmo com essa mudança que houve nesses dois anos, de estar assim... tanto que eu estou assim: Meu Deus, eu vou voltar. . .tenho que estudar, eu tenho que ler, eu tenho que ver o que vou fazer, porque eu tô vendo que as crianças . . . tenho que trazer algumas atividades. . . E eu chego na sala, e penso: Meu Deus, não sabem, não conseguem, o que eu vou fazer?

A Pró 4 também corrobora com a discussão ao se questionar sobre sua formação e sobre seu sentimento de incapacidade e impotência em formar as atuais crianças por meio das práticas curriculares que tem realizado na instituição, ainda que ela esteja em processo de formação na academia, não tem conseguido atender ao que pretende para as crianças. Fato que pode ser verificado na narrativa que segue:

Falando sobre a questão das crianças estarem diferentes, e essa semana eu parei para refletir e perguntar para mim: Será que não sou eu que tô atrasada? Será que as crianças estão diferentes ou eu que não estou dando conta? Porque a demanda da criança agora é outra, o papel já não dava conta da educação infantil há muito tempo e agora a criança da nossa época. . . será que minha formação não está ultrapassada? Mesmo que eu esteja dentro de uma universidade, eu não estou dando conta dessa geração. Eu acredito que nós temos que voltar. E a questão pra gente agora é: O que é que eu estou fazendo?

E ao falarem da ausência do Estado, representado pela Secretaria de Educação, diante desta situação, o sentimento de impotência e incapacidade no fazer curricular da instituição, que segundo relatos das educadoras, não tem atendido às demandas desta “nova” criança. Assim, surgiram nos diálogos, a autonomia curricular como estratégia de resolutividade para esta situação, como também para a fomentação de novas e inovadoras práticas curriculares:

A Pro 1 traz um relato significativo ao descrever uma tentativa de estruturação e implementação da BNCC na instituição, sem orientação, validação ou proposição dos órgãos centrais, mas pelo desejo de compreenderem como a base iria se efetivar no cotidiano institucional. Assim, as

educadoras da instituição, elaboraram, em conjunto, um novo instrumento de planejamento, depois da promulgação da BNCC, e em como se deu esse processo, ao proferir:

. . . me lembro de uma situação aqui na creche, quando a gente decidiu fazer o nosso planejamento baseado na BNCC, nas mudanças que tiveram e tal. Aí, a Secretaria de Educação deu orientação que a gente não fizesse, mas a gente já tinha decidido... E a gente se manteve até hoje naquela estrutura que estávamos fazendo o planejamento. Aí, acho que, querendo ou não, a gente teve autonomia.

Em comunhão com o relato acima, a Pró 2 afirma que a ausência de orientações curriculares municipais fomenta que ela realize tomada de decisões, por meio da sua autonomia curricular. Levando-se em consideração tanto a busca de inovação nas suas práticas curriculares, tanto para romper com práticas antigas, como também para diminuir as fissuras que parecem existir diante da ausência de orientações curriculares dos órgãos de controle e normatização, relatando que:

Até pela ausência da própria Secretaria de Educação, aquela ausência da instituição. A gente acaba tendo que fazer, exercer um pouco dessa autonomia. Ou você exerce, ou você segue o percurso de outros anos, o que você sempre fez . . . ou através de prática antigas. Para nós que buscamos todos os dias essa inovação.

Diante de tudo que foi dito, os dados mostram que a pandemia propagada pelo vírus da covid-19, onde foi necessário o isolamento como estratégia sanitária de sobrevivência da raça humana, efetivou mudanças na forma de desenvolvimento e aprendizagem da criança, ou, pelo menos, na expectativa que as educadoras tinham sobre a chegada dessa criança, após dois anos de isolamento.

Entrementes, o contexto acima tem exigido, de forma urgente, uma maior reflexão sobre o currículo proposto pela intuição e a necessidade de reflexão e inovação da práxis pedagógica. Indica também a importância da autonomia curricular das educadoras como fator primário para implementação de práticas inovadoras, para garantir o desenvolvimento integral da criança.

Parafraseando Nóvoa (2019, p. 03):

A escola parece perdida, inadapta às circunstâncias do tempo presente, como se ainda não tivesse conseguido entrar no século XXI. É certo que há muitas promessas do passado ainda por cumprir, a começar pelo compromisso de uma escola pública de qualidade para todos. Mas a escola revela, sobretudo, uma grande incapacidade para pensar o futuro, um futuro que já faz parte da vida das nossas crianças.

O pensamento do autor supracitado foi efetivado antes do período pandêmico, trazendo como as instituições já se encontravam em um cenário de crise. Hoje, esse panorama foi agravado e,

agora, mais do que nunca, as discussões curriculares precisam estar no centro das políticas educacionais, pois sem um currículo que atenda às crianças em sua integralidade, poderemos ter interferências significativas na sociedade que precisamos na contemporaneidade e no futuro.

#### **4.5 Discussão dos resultados**

Os dados desta investigação apresentam um panorama instigador e, por vezes, contraditório a respeito da percepção e interpretação que as educadoras tem em relação a sua autonomia curricular e como essa impacta no cotidiano das instituições educacionais na etapa da educação infantil. Em relação à percepção das educadoras sobre as suas próprias autonomias, há uma consciência sobre a importância e necessidade da autonomia curricular para dialogar com a realidade e o contexto das crianças. Contudo, contraditoriamente, essa autonomia é trazida, às vezes, como um fardo, acompanhada por um misto de sentimentos que se contrapõem: entre sentirem-se livres para realizar suas escolhas de ordem curricular e a insegurança diante das escolhas tomadas. Essa insegurança surge, para elas, em virtude das distâncias existentes entre as decisões tomadas e a reverberação do impacto destas decisões sobre as crianças.

Morgado (2000), em seus estudos, constata a contradição que cerca a percepção e a ação das educadoras a respeito da autonomia curricular, que, por vezes, a reivindicam, todavia, em alguns momentos, não a usufruem se afastando dela na prática educativa.

Em virtude desta autonomia, unilateral e solitária, para as educadoras, há uma necessidade urgente na promoção de momentos de diálogos, encontros e formações continuadas, para que se sintam seguras diante das decisões curriculares que vão sendo tomadas ao longo do percurso curricular das crianças. Os dados revelam uma busca, de maneira individual e por investimento próprio, de formações continuadas em espaços alheios à instituição e à rede municipal que atuam. Fato que aponta o comprometimento desta comunidade docente em buscar novos conhecimentos para melhoria da qualidade das suas práticas educativas.

Não obstante, também aponta a falta de investimento por parte do Estado em políticas de formação continuada, que atendam às necessidades contemporâneas das educadoras. “O ciclo do desenvolvimento profissional completa-se com a formação continuada. Face à dimensão dos problemas e aos desafios atuais da educação precisamos, mais do que nunca, reforçar as dimensões coletivas do professorado.” (Nóvoa, 2019, p.10).

Mesmo buscando percursos formativos para melhorarem suas práticas, a materialização desses processos tem esbarrado nas condições de trabalho, ou melhor, na precariedade dessas condições, demarcada essencialmente pela ausência de um maior repertório de material na instituição e pela dificuldade financeira que as educadoras relatam para custear os materiais que desejam. Outro fator revelador como impeditivo de tal materialização, diz respeito à forma de organização da instituição em relação à utilização dos espaços externos às salas das crianças, entre outras situações. Sobre esse propósito, emerge a questão do planejamento institucional numa construção coletiva e colaborativa deste planejamento.

pelo saber ouvir e saber observar, para, através do trabalho conjunto, agir coerentemente, permitindo organizar e transformar os problemas e as situações identificadas como conhecimento útil, capaz de integrar o acaso. Em benefício do desenvolvimento dos sujeitos e das organizações dispostas a aprender de forma autêntica. (Viana, 2008, p.656).

Também nesse caso, verificou-se que não houve nenhum tipo de reunião, encontro ou formação na instituição para discutir, avaliar e elaborar qualquer tipo de planejamento na instituição para iniciar o ano letivo, que retornava à modalidade presencial após quase dois anos de isolamento social, devido a pandemia da covid-19. De fato, a não compreensão da importância da instituição não construir, ou não poder construir, momentos para reflexão sobre esse retorno, para respeitar o calendário letivo normatizado pela administração central, é questionável, sobre o ponto de vista do cuidado para com as crianças e da qualidade educativa que o município deseja ofertar.

A inexistência da *cultura de colaboração*, como sugerem os estudos de Fullan e Hardgreaves (2000), têm desencadeado nas educadoras muitos sentimentos negativos como a solidão, a impotência, a incapacidade e o desrespeito, que foram descritos ao longo de toda a investigação.

A atuação curricular da instituição tem se efetivado de maneira individualizada. Cada grupo é uma “ilha curricular” orientada pela educadora que reflete e efetiva o percurso curricular das crianças, sem formação continuada, reflexão ou discussão proposta pela instituição.

O trabalho individual das educadoras é um limitador das possibilidades da riqueza e criatividade do pensamento coletivo. Esse tipo de isolamento tem persistido nos sistemas educacionais, justificado, muitas vezes, pela própria arquitetura das instituições, pela organização dos tempos pedagógicos e curriculares, como também pelo excesso de trabalho dos educadores (Fullan & Hardgreaves, 2000).

Tendo em vista o fato apresentado, o planejamento institucional surge na investigação como principal parâmetro de qualidade que precisa ser melhorado, bem como o maior limitador da autonomia curricular das educadoras. Ou seja, não há referência da instituição como ponto de partida nas tomadas decisórias de ordem curricular, pedagógica, estrutural e organizacional.

A teoria educativa se relaciona com a prática, que tem como finalidade reflexão-ação para superar os problemas existentes e sanar as dificuldades que frustram as intencionalidades, objetivos e escolha dos educadores (Carr & Kemmis, 1986).

Nesta ranhura, a autonomia curricular das educadoras emerge como única solução encontrada pelas mesmas para responder ao cenário educativo que está posto na instituição, ainda que a autonomia seja composta de sentimentos contraditórios, como dito no início dessa discussão.

A formação e as condições de trabalho, surgem na investigação em segundo lugar, como o parâmetro de qualidade que necessita melhorar na instituição e como o segundo maior limitador na autonomia curricular docente. Em tal vertente, as educadoras elencaram como o terceiro parâmetro a necessidade de maior participação das famílias na instituição e, como limitador da autonomia, o terceiro parâmetro de qualidade elencado foi experiências, espaços, materiais e tempo. Este dado, inicialmente, parece causar estranheza, já que as educadoras sinalizaram com veemência o quanto a questão do repertório material era frágil na instituição, porém, também foi dito, que, neste caso, as educadoras resolviam essa ausência com seus próprios recursos financeiros, numa relação de autofinanciamento do próprio trabalho como forma de resolução dessa questão.

Esta responsabilização das educadoras em garantir seu repertório material para efetivação do ato educativo é intencional por parte do Estado,

Trata-se, assim, de uma estratégia que coloca no terreno da escola a solução para os problemas mais complexos que o poder centralizado ainda não foi capaz de resolver, ao mesmo tempo que é reafirmado o argumento de que as escolas atuais não respondem nem aos interesses do Estado nem às expectativas da sociedade (Pacheco, 2000, p. 146).

O autofinanciamento tem se estabelecido na instituição como algo cultural e está normalizado por toda comunidade docente. Acredita-se, portanto, que por esse motivo não houve consonância do terceiro lugar com o mesmo parâmetro de qualidade para melhoria da instituição e como fator limitador da autonomia curricular.

O fato citado acima, ainda que culturalmente aceito na instituição, fere o direito às boas condições de trabalho e a dignidade das educadoras, além de nos fazer refletir sobre a necessidade da indignação diante de tal situação. “A luta dos professores em defesa dos seus direitos e da sua dignidade deve ser entendida como um momento importante da sua prática docente, enquanto prática ética” (Freire, 2021, p.65).

O estudo evidenciou também que se faz necessário refletir novas formas para fomentar e viabilizar uma maior participação das famílias na instituição, problema histórico nas instituições educacionais no Brasil, e na educação infantil. Esse problema tem interferido significativamente no cotidiano institucional, pois o sustentáculo desta etapa é o trinômio: escola-criança-família. Esse tripé, em diálogo contínuo, facilita o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a prática do diálogo e compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família são essenciais. Além disso, a instituição precisa conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade (BNCC, 2017, p.36)

Neste sentido, a investigação pode conferir que há algumas limitações impostas à autonomia curricular das educadoras. Contudo, foi constatada a possibilidade desta autonomia curricular docente ser um bem necessário para oferecer maior qualidade na oferta educativa. O sentimento de autonomia, segundo Day (2004), gera no educador o sentimento de satisfação, sentimento esse que é determinante para o bem estar no cotidiano educativo.

Uma possibilidade evidenciada na investigação foi o potencial de criatividade que a autonomia curricular das educadoras promove no cotidiano institucional ao planejar experiências e atividades propostas pelas educadoras, pois uma educadora menos autônoma, tem esse potencial criativo limitado. Ou seja, quanto maior a autonomia curricular, maior o potencial criativo das educadoras. A inovação nas práticas curriculares também é uma possibilidade promovida pela autonomia curricular das educadoras, que compreendem a necessidade de romper com práticas educativas, que foram utilizadas num tempo-espaço, mas que hoje não atendem mais aos objetivos das educadoras, nem às necessidades que as crianças vêm demonstrando.

Ainda é muito recente para que haja estudos demonstrando as consequências da pandemia em relação ao processo de desenvolvimento e da aprendizagem na educação infantil. Contudo, as educadoras investigadas apontaram que as crianças que ingressaram na instituição atualmente estavam diferentes. Destaco que elas não foram específicas sobre o quão diferentes as crianças

estavam, e não é pretensão desde estudo apontar quais diferenças seriam estas, mas este dado contribui para constatar a necessidade da inovação para atender essas “novas” crianças.

Desse modo, a inovação se impõe à comunidade educativa da instituição, mesmo no campo das tensões e dos conflitos. Implica uma transição nos modos de sentir, pensar e agir (Messina, 2001).

A inovação surgiu como resolução de uma problemática que está acontecendo na instituição, que é a necessidade de contextualizar o currículo à realidade das crianças. Diante disso, as educadoras apontaram sua autonomia curricular como a melhor forma de afetar pedagogicamente as crianças da instituição. Essa investigação corrobora que a inovação, promovida pela autonomia curricular, pode ser relevante, tanto na contextualização curricular, como na reestruturação curricular para galgar maior qualidade na educação infantil da instituição.

A inovação no campo educacional precisa ser construída a partir de uma lógica emancipadora e pela própria comunidade educativa, objetivando a melhoria da qualidade educativa da instituição.

concebida como uma ação que ultrapassa as questões meramente técnicas, que conta com uma maior articulação com os saberes locais e que deslegitima as forças institucionais. .  
.inovação só tem sentido se a preocupação fundamental for melhorar a qualidade da educação (Tavares, 2019, p.09).

O resultado obtido pelos dados dessa investigação reconhece que o grupo demonstra valores positivos em relação à profissionalização e profissionalidade docente. Também reconhece haver uma busca pela melhoria da qualidade educativa na instituição, ainda que não se saiba quais os parâmetros para construir essa qualidade, ou que percebem esta qualidade num sentido de boa vontade no seu fazer cotidiano, numa natureza unicamente subjetiva.

Todavia não é considerável percebermos, ao analisarmos a categoria documentos curriculares, que há significativa discordância sobre quais documentos curriculares estão vigentes na rede municipal e sobre qual, ou quais, são os documentos que estão orientando o fazer curricular na instituição. Parece razoável afirmar que na instituição há “ilhas” curriculares, orientadas pelas educadoras por documentos curriculares diversos. O PPP, que é o principal documento institucional, não é utilizado pelas educadoras na materialização do fazer curricular na construção do planejamento. A instituição não está realizando planejamentos institucionais, ou se está, não está sendo construído de maneira

colaborativa com toda a comunidade. Outra questão constatada é que a administração central não tem dialogado de forma clara e intencional, de modo que as educadoras saibam, minimamente, quais os documentos curriculares normatizadores da rede atualmente.

Por tudo isso é questionável, considerando-se tudo que foi exposto, a construção de uma educação infantil de qualidade no Brasil, diante de tanta incongruência. Desde os documentos vigentes curriculares, o autofinanciamento do trabalho docente e a individualização das práticas pedagógicas. A autonomia institucional e a autonomia curricular não conseguem, por si só, dar resposta para todos os problemas que estão ocorrendo na educação infantil no Brasil, ainda que sejam imprescindíveis na construção de soluções.



## Considerações Finais

Pensar na qualidade educativa ofertada através do saber-fazer, por meio da autonomia curricular dos educadores nas instituições de educação infantil, tem sido, atualmente, uma discussão necessária, central e de dimensão global. Os organismos internacionais, os espaços acadêmicos, os setores políticos e os movimentos sociais têm imposto o reconhecimento e a importância da educação infantil no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança e a reverberação desta fase na formação integral do ser humano, para construção de uma sociedade equânime, justa socialmente e sustentável.

Este estudo teve como tema *A autonomia curricular e qualidade do ambiente educativo no cotidiano da educação infantil no Brasil: um estudo exploratório com educadores*, estudo que foi estruturado, a partir da delimitação da problemática e da elaboração dos objetivos como limites para execução desta investigação. Tentamos analisar o impacto e as conexões entre a autonomia curricular e a melhoria da qualidade do ambiente educativo, na etapa da educação infantil, tendo em vista a complexidade, as contradições e as limitações presentes no cotidiano das instituições educacionais no Brasil.

A partir de um entrecruzamento entre os indicadores de qualidade da educação infantil, os estudos de Zabalza (1998) e a BNCC (2017), conseguimos (re)construir e atualizar novos parâmetros de qualidade, já que o único e último documento brasileiro orientado a esse respeito, o INDIQUE, foi construído em 2009, e não dialoga com os conceitos das novas orientações curriculares. Esse movimento na investigação se deu no intuito de identificar indicadores de qualidade do ambiente educativo na educação infantil, que foi um dos objetivos deste estudo. Neste sentido, os parâmetros de qualidade que nortearam as discussões desta investigação foram: Planejamento institucional; Experiências, espaços, materiais e tempo; Interações; Promoção de saúde; Formação e condições de trabalho; Participação das famílias; Avaliação; e a Satisfação da comunidade educacional. Deste modo, este estudo propõe que as intuições de educação infantil no Brasil, ao discutirem sua qualidade, tenham como orientação os seguintes parâmetros: Planejamento institucional; Experiências, espaços, materiais e tempo; Interações; Promoção de saúde; Formação e condições de trabalho; Participação das famílias; Avaliação; Satisfação da comunidade educacional.

Surpreendentemente, no processo de investigação, ao tentar compreender a relação existente entre a autonomia curricular e condições promotoras da melhoria da qualidade da educação infantil, as

educadoras apontaram exatamente alguns dos parâmetros descritos acima como limitadores da sua autonomia e como elas precisavam se reinventar, todo o tempo, diante do seu planejamento, afetando, desta forma, as suas tomadas de decisões no âmbito da prática pedagógica. Neste sentido, percebemos, na investigação, como o planejamento institucional, o principal fator apontado pelas educadoras como inibidor da autonomia curricular, precisa ser construído coletivamente, por toda comunidade escolar, avaliado e retroalimentado continuamente, para que a problemática do cotidiano, que vem interferindo nas práticas pedagógicas das educadoras, seja resolvida por todos, sem sobrecarga e culpabilidade da gestão escolar. Pensar a instituição deve ser uma ação colaborativa e coletiva, num projeto conjunto com toda comunidade educativa.

A formação e as condições de trabalho, segundo dados apontados neste estudo, também inibem a autonomia curricular das educadoras, e a ausência de formação continuada foi denunciada em todo momento, e com muita veemência, por todas as educadoras, que compreendem que a formação continuada pode promover melhoria na sua prática pedagógica. Essa ausência formativa e de momentos de encontro entre as educadoras, tem fomentado sentimentos de solidão profissional, de isolamento pedagógico, de insegurança nas tomadas de decisões curriculares, diante dos problemas enfrentados no cotidiano da instituição e da necessidade de um fazer curricular que atenda às necessidades e aos desejos das crianças. As administrações centrais de educação do Brasil precisam refletir sobre a necessidade de implementação de políticas formativas continuadas para os educadores, pois faz-se necessária a compreensão que o processo de formação é contínuo e é imprescindível na melhoria e contextualização da práxis pedagógica.

O processo de formação continuada deve se dá a partir de um diálogo com a realidade contextual das comunidades educativas e não com encontros pontuais, sem objetivo formativo claro e desconectado da necessidade educativa dos educadores e das crianças. Igualmente, o Estado precisa melhorar as políticas de descentralização de repasse financeiro para as instituições de educação infantil no Brasil, pois não é razoável aceitarmos que os educadores desta etapa realizem autofinanciamento do próprio trabalho, para atenderem, com alguma razoabilidade, ao parâmetro de qualidade: Experiências, espaços, materiais e tempo. Este parâmetro tem limitado significativamente a autonomia curricular das educadoras na instituição, pois a organização dos ambientes, uma das tarefas principais dos educadores na educação infantil, principalmente quando se tem a concepção de uma criança ativa, participativa, que aprende a partir da interação com o ambiente e com o outro.

Respondendo a principal problemática deste estudo, pode-se afirmar que a autonomia curricular dos educadores, na etapa da educação infantil, interfere diretamente nos parâmetros de qualidade elencados por esta investigação e tal relação implica em refletir sobre as tomadas diárias de decisão curricular, que são feitas nas instituições e sobre a reverberação dessas decisões.

A interferência da autonomia curricular para com os parâmetros de qualidade acontece de maneiras deferentes, de acordo a especificidade e características de cada parâmetros, com influência em maior ou menor intensidade, mas, de algum modo, há uma implicação entre a autonomia curricular e a qualidade educativa nas instituições.

Pelo explicado, pudemos constatar que tem havido muitas limitações nas tomadas de decisão das educadoras. Contudo, essa autonomia tem sido estimulada para buscar práticas curriculares inovadoras, para atender às crianças contemporânea, que tem exigido novas mentalidades e uma reorganização institucional. Deste modo, percebemos que há uma relação de confluência e de convergências entre a autonomia curricular e a inovação curricular, que interferem e influenciam diretamente os parâmetros de qualidade das instituições educacionais e, estes, precisam ser pensados a partir de um *paradigma de qualidade contextual*. No entanto, a busca da qualidade não pode ser de responsabilidade exclusiva das instituições. Essa construção precisa ser alinhada às macropolíticas educacionais do Brasil, que ainda não conseguiram garantir o acesso de todas as crianças brasileiras ao sistema educacional.

Consideramos, no estudo, que há uma fragilidade no diálogo com os educadores e as políticas curriculares nacionais, municipais e nas próprias instituições, em relação aos documentos curriculares, existindo assim uma grande lacuna, e até inexistência, de relação entre as orientações da BNCC e a implementação desta nas instituições pelo PPP. Situamos este estudo na voz das educadoras como meio para entendermos como a autonomia curricular docente pode influenciar na qualidade da educação nas instituições públicas de educação infantil. Entendemos que conseguimos dialogar com os objetivos proposto pelo estudo, contudo, a caminhada para entendermos como oferecer uma educação infantil de qualidade para as crianças brasileiras foi iniciada. Os resultados obtidos neste estudo indicam que, para compreender mais profundamente como melhorarmos a qualidade educativa na etapa da educação infantil, e a sua importância em realizar investigações, precisamos:

1. Construir novos documentos e/ou instrumentos de aferição da qualidade nas instituições;

2. Investigar como as famílias e as crianças percebem a qualidade da oferta educativa nas intuições educacionais das quais participam;
3. Identificar como a administração central tem realizado propostas para a melhorias da qualidade educacionais nas instituições;
4. Analisar as políticas de formação continuada, propostas pelo Ministério da Educação e pelas Secretarias de Educação Municipais, para os educadores da educação infantil;
5. Verificar o impacto nas práticas pedagógicas dos educadores, depois da implementação da BNCC;
6. Identificar como os gestores escolares e coordenadores pedagógicos percebem a autonomia curricular das educadoras e a promoção da qualidade na educação infantil.

Esperamos, após defesa e validação deste estudo, atender ao último objetivo proposto que é: Comunicar, enquanto espaço transversal/multidisciplinar, lições aprendidas/recomendações para os decisores políticos e coordenadores da educação infantil no Brasil, com intuito de, a partir das evidências empíricas que emergirem do estudo, propor o debate da qualidade da educação infantil no Brasil. Por fim, entendemos a limitação deste estudo, que abrangeu uma pequena parte da realidade, ao escutar algumas educadoras de uma instituição pública de educação infantil no Brasil, tendo assim a responsabilidade em entender que os resultados não podem ser generalizados e tidos como verdade em todos os contextos educacionais.

## Referências Bibliográficas

- Abramowicz, A. & Tebet, G. G. de C. (2017). *Educação Infantil: um balanço a partir do campo das diferenças*. Pro-Posições, Campinas, Brasil. 28, supl. 1, 182-203, dez. [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-73072017000400182&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072017000400182&lng=en&nrm=iso).
- Aires, L. (2015). *Paradigma e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta.
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. (2ª ed.) Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://digitalisdsp.uc.pt/jspui/bitstream/10316.2/35271/1/Manual%20de%20investiga%C3%A7%C3%A3o%20qualitativa%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- Andrade, L.B.P. (2010) *Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais*. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica.
- ANEI. (2016). Sistema Avaliação Nacional da Educação Infantil. Ministério da Educação. Portaria nº 369, de 05 de maio de 2016. *Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SINAEB*. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Seção 1, p. 26.
- ANEI. (2016). *Avaliação Nacional da Educação Infantil (ANEI)*. Brasília: MEC/INEP, 2016. [anei@inep.gov.br](mailto:anei@inep.gov.br).
- Ariés, P. (2012) *História Social da Criança e da Família* (2ª ed.). Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LCT.
- Arboleya, A. (2013). *Agência e estrutura em Bourdieu e Giddens pela superação da antinomia objetivismo-subjetivismo*. <https://pt.scribd.com/document/332191588/ARBOLEYA-Arilda-Agencia-e-estrutura-em-Bourdieu-e-Giddens-Pela-superacao-da-antinomia-objetivismo-subjetivismo-pdf>.
- Arroyo, M. G. (2013). *Currículo, território em disputa*. (5ª ed.) Vozes., Petrópolis, Rio de Janeiro, Brasil.
- Backes D. S., Colomé, J.S., Erdmann, R.H. & Lunardi, V.L. (2011). *Grupo Focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas, o mundo da saúde*, São Paulo. 35(4), 438-442.
- Barbosa, M. C. S. (2018). *A BNCC e os direitos das crianças: Educação Infantil em evidência - uma entrevista de Maria Carmen Silveira Barbosa para a RCC*. *Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal*, [S.l.], 5(2), p.p. 9-13, abr. ISSN 2359-2494. <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/452>.
- Bardin, L. (2016) *Análise de Conteúdo*. Edições 70, LDA.
- Barros, M. D. (2008) *Educação infantil: o que diz a legislação*. <http://www.lfg.com.br>.
- Bassedas, E. Huguete, T & Solé, I. (2007) *Aprender e ensinar na educação infantil*. Porto alegre: Artes Medicas Sul.

- Bauer, M.W., & Gaskell, G.(2008). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. (7ª edição). Editora Vozes.
- BNCC (2017) *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 20 nov. 2019. [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE\\_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf)
- Bourdieu, P.(1983). *Esboço de uma teoria da prática*. Ortiz, R.(org.). *Pierre Bourdieu: Sociologia*. (P. Montero e A. Auzmendi Trad). Ática,46-81.
- Campos, M. M., Füllgraf, J., & Wiggers, V. (2006). *A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, 36(127), 87-128, jan./abr. [.https://bit.ly/2LlyQ2l](https://bit.ly/2LlyQ2l).
- Campos, M.M, E. Y.L., Gimenes, N., & Abuchaim, B. (2011). *A qualidade da educação infantil em seis capitais brasileiras*. *Cadernos de Pesquisa*, 41 (142), 20-54. <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/116>.
- Campos, M. M. (2020). *Avaliação da qualidade na educação infantil: impasses e perspectivas no Brasil*. *Revista Pesquisa e Debate em Educação*, Juiz de Fora, MG-Brasil,10(1), 891 - 916, jan./jun.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986) *“Una Aproximación Crítica a la Teoría y Práctica”*, in Teoría Crítica de la Enseñanza – La investigación-acción en la formación del profesorado, Barcelona: Martínez Roca.
- CNE/CEB (2009). *Parecer nº 20, Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília. MEC.
- Coelho, B.L.M. (1998). *A proteção à criança nas constituições brasileiras: 1824 a 1969*. *Revista de Informação Legislativa*. a. 35, n. 139, jul./set.1998. <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/390/r13907.pdf>
- Cohn, C.(2005). *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Davies, N.(2006) *Fundeb: a redenção da educação básica?* Educ.soc. Campinas, 27 (96), out 2006 - especial, 753-774. <https://www.cedes.unicamp.br>
- Davok, D. F. (2007). *Qualidade em educação. Avaliação*. Campinas, Brasil. 12(03), 505-513. ISSN 1414-4077.Faria, V.L. B, Salles, F. (2012). *Currículo na educação infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica*. (2ª ed). Editora Ática.
- Day, C. (2004). *A paixão pelo ensino*. [Trad. Flores; Martins] Porto Editora.
- DCNEI (1998) - *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*, de. Ministério da Educação. Brasília: MEC, SEB, 1998.
- DCNEI (2009) *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*, de 1998. Ministério da Educação. Brasília: MEC, SEB, 2009.
- Dourado, L. F. & Oliveira, J.F. (2009).*A qualidade da educação: Perspectivas e desafios*. 201 Cad. Cedes, Campinas, Brasil. 29( 78), 201-215, maio/ago.

- Fino, C. (2011). *Investigação e inovação (em educação)*. In: Fino, C. N.; Sousa, J. M. (2011). *Pesquisar para mudar (a educação)*. Funchal, Portugal: Universidade da Madeira - CIE-Uma, p. 29-48.
- Flores, M. A. (2015) *Formação docente e identidade profissional: tensões e (des)continuidades, Educação, Portugal, 38 (1), 138-146, ISBN e ISSN 1981-2582, ISSN 0101-465X Qualis.*
- Freire, P. (2019). *Educação como Prática de Liberdade*. Editora Paz e Terra.
- Freire, P. (2021). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. Editora Paz e Terra.
- Freitas, L. C. (2018). *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. Expressão Popular.
- Giddens, A. (1989) *A Constituição da Sociedade*. Martins Fontes.
- Gil, A. C. (2008). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4ª ed. Atlas.
- Giroux, H. A. (1992) *.Escola crítica e política cultural*. 3ª ed. Trad. Dagmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 20). 104p.
- Gomes, A. C. (2020). Resenha Crítica: *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. *Geminal: Marxismo E educação Em Debate*, 11(3), 369–372. <https://doi.org/10.9771/gmed.v11i3.33189>
- Gualberto, L. & Rodrigues, A. M. (2021). *Curricular autonomy as a factor associated with science performance in PISA*. <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/zhDgfnq5Nzg8Xjwk5g8HsDt/abstract/?lang=en>
- Guerra, E L A. (2014). *Manual Pesquisa Qualitativa*. Grupo Ânima Educação.
- IBGE (2020). *Instituto Brasileiro de Geografia e estatística*. <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/camacari/panorama>
- INDIQUE (2009) *Indicadores de qualidade na educação infantil*, Brasília: Ministério da Educação, Disponível em [http://www.indicadoreseducacao.org.br/wp-content/uploads/2013/07/INDIQUE\\_EDUCACAO\\_INFANTIL.pdf](http://www.indicadoreseducacao.org.br/wp-content/uploads/2013/07/INDIQUE_EDUCACAO_INFANTIL.pdf)
- INEP. (2019) *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar*. Brasília: MEC.
- Jesus, P. & Azevedo, J. (2020) *Inovação educacional. O que é? Porquê? Onde? Como?*. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, n.º 20, pp. 21-55. Disponível em: <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.9683>
- Kramer, S., Nunes, M. F. R., & Corsino, P. (2011). *Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental*. *Educação E Pesquisa*, 37(1), 69-85. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000100005>
- Kramer, Sônia.(2007). *A infância e sua singularidade*. In: *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. (J. Beauchamp, S. D. Rangel, A. R. Nascimento (org.))Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Brasil.

- Krueger, R. A. (1994) *Focus Group*. California: Sage Publications.
- Kuhlmann, JR, M. (2000) *Histórias da educação infantil brasileira*. Revista Brasileira de Educação (São Paulo), n.14, p.5-18.
- Kunh, T. S. (1998) *A estrutura das revoluções científicas*. (5ª ed.) São Paulo: Perspectiva.
- Lara, R.; Silva, A.M, (2015) *A ditadura civil-militar de 1964: os impactos de longa duração nos direitos trabalhistas e sociais no Brasil* Serv. Soc. São Paulo, n. 122, p. 275-293. <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/NGwM4fhVhW4rhdnTNXZhpmm/?format=pdf&lang=pt>
- Lima, J.A. & Pacheco, J. A. (Orgs.). (2006) *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses*. pp. 127-159. Porto Editora.
- Macedo, R. S. (2020). *A teoria etnoconstrutiva de currículo: teoria-ação e sistema curricular formacional*. Editora CRV; 1ª edição.
- Magalhães, R. de C. B. P.; Ruiz, E. M. (2011) *Estigma e currículo oculto*. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, 17(spe1), 125-142, Ago. 2011. <https://www.scielo.br/j/rbee/a/NkxmGbZTdgVWP4JCtFZY4KG/abstract/?lang=pt>
- Malhotra, N. (2006) *Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada*. (4ª Ed.). Bookman.
- Martins, A. M. (2002) *Autonomia e descentralização: a (ex) tensão do tema na agenda das políticas educacionais recentes* Revista Portuguesa de Educação, Universidade do Minho Braga, Portugal 15( 1), 269-296
- Masetto, M. (2004). *Inovação na Educação superior. Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, 8, (14), 197-202, set. 2003-fev.2004. <https://doi.org/10.1590/S1414-32832004000100018>.
- Messina, G. (2001). *Mudança e inovação educacional: notas para reflexão*. Cadernos de Pesquisa, n. 114, p. 225-233.
- Moreira, A. F. ; Silva, T. T. (2018) (orgs). *Currículo, cultura e sociedade*. 6 ed. São Paulo: Cortez.
- Morgado, J. C. A (2000). *(des)construção da autonomia curricular*. Asa.
- Morgado, J. C. (2006). *Globalização e (re)organização do Ensino Superior: perplexidades e desafios. Perspectiva*, Portugal. 1 (24), 205-228, nov.
- Morgado, J. C. (2011). *Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, Brasil, 19 (73), 793-812.
- Nóvoa, A. (2019). *Os Professores e a sua Formação num Tempo de metamorfose da Escola*. Universidade de Lisboa (ULisboa), Lisboa – Portugal
- OCDE (2001) Organização para a cooperação e desenvolvimento econômico. *Starting Strong*. <https://www.oecd.org/education/school/startingstrong.htm>.



- Oliveira, Z. M. R. de. (2010) *O Currículo na Educação Infantil: O que propõem as Novas Diretrizes Nacionais?* In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais, 1., 2010, Belo Horizonte. Anais Eletrônicos... Belo Horizonte: Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7153-2-1-curriculo-educacao-infantil-zilma-moraes/file>.
- Oliveira, M.I. (2008) *Educação infantil: legislação e prática pedagógica*. Revista Psicol. educ. n.27, São Paulo. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752008000200004](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752008000200004)
- Oliveira, A. A. R.; Filho, C. A. P.L.; Rodrigues, C. M. C. (2007). *O Processo de construção dos grupos focais na pesquisa qualitativa e suas exigências metodológicas*. In: ENANPAD, 31., 2007, Rio de Janeiro. Anais ... Anpad.
- Oliveira, E. C. dos S. (2019). *Abordagens curriculares internacionais para educação infantil: o lugar que a criança ocupa nas relações sociais de creches e pré-escolas*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Oeste do Pará.
- Oliveira-Formosinho, J; Kishimoto, T. M.; Pinazza, M. A.(Orgs.).(2007). *Pedagogias(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro*. Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). *A Avaliação da Qualidade como Garantia do Impacto da Provisão na Educação de Infância*. In Bertram, T. & Pascal, C. *Manual DQPK Desenvolvendo a Qualidade em Parceria*. Ministério da Educação de Portugal, Lisboa, Portugal.
- Oliveira-Formosinho, J. (2018). *Pedagogia em participação: modelo pedagógico para a educação em creche*. In: Oliveira-Formosinho, J; Araújo, S. B. (org.). *Modelos pedagógicos para a educação em creche*. Porto: Porto Editora, 2018. p. 29-62.
- ONU (2015) - *Transformando o nosso mundo: a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável*. Resolução A/RES/70/1 [internet]. Nova Iorque: UN; 2015. [acesso em 2019 mar 15]. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2015/10/agenda2030-pt-br.pdf>  
» <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2015/10/agenda2030-pt-br.pdf>
- ONU (2015a) - Organização das Nações Unidas - Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF. *Indicadores de qualidade da educação infantil*. <https://www.unicef.org/brazil/indicadores-de-qualidade-da-educacao>.
- ONU (2015b) - Organização das Nações Unidas - Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF. *Os direitos das crianças e dos adolescentes : legislação, normativas, documentos e declarações*. <https://www.unicef.org/brazil/os-direitos-das-criancas-e-dos-adolescentes> .
- Pacheco, J. A.( 2000). *Políticas curriculares descentralizadas: Autonomia ou recentralização*. Educação & Sociedade, ano XXI, n ° 73,139-161. Dezembro. Portugal.
- Pacheco, J. A.( 2009). *Currículo: entre teorias e métodos*. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, 39(137), 383-400, mai./ago.
- Paschoal, J. D. & Machado, M. C. G.(2009) *A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional*. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, 9,

(33), 78–95. DOI: 10.20396/rho.v9i33.8639555.  
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555>

Pinazza, M.A. (2018). *Liderança de um contexto educacional em mudança*. Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp., Salvador, v. 27, n. 51, p. 85-103, jan./abr.

Prado Jr ,C. (2000). *Formação do Brasil contemporâneo*. São Paulo: Brasiliense.

RCNEI.(1999). *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil*. Brasília: MEC.

Ribeiro D. (2017) *O que é lugar de fala?* Ed. Letramento. (Feminismos plurais).  
<https://www.sindjorce.org.br/wp-content/uploads/2019/10/RIBEIRO-D.-O-que-e-lugar-de-fala.pdf>

Roldão, M. C; Almeida, S. de (2018). *Gestão curricular para a autonomia das Escolas e Professores*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção-Geral da Educação (DGE).

Rosemberg, F. (2008) *Crianças e adolescentes na sociedade brasileira e a constituição de 1988*. In: R. G. Oliven ; M. Ridenti; G. M. Brandão & M. Gildo (Orgs.) *A constituição de 1988 na vida brasileira*, 296-334. São Paulo: ANPOCS-HUCITEC.

Rosemberg, F. (2010) *Educação Infantil pós-FUNDEB: avanços e tensões*. In: G. Souza (Org.). *Educar na infância: perspectivas histórico-sociais* , 171-186. São Paulo: Contexto.

Rosemberg, F. (2013) *Políticas de educação infantil e avaliação*. Cadernos de Pesquisa. (43, 148) jan./abr. Fundação Carlos Chagas. p. 44-75.

Rossi, V. L. S. de. (2005). *Mudança com máscaras de inovação*. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 935-957, Especial - Out. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/33f3MHgds3mrbvP679kGdqt/?lang=pt&format=pdf>.

Sá, L.V & Oliveira R. A .(2007). *Autonomia: uma abordagem interdisciplinar*. *Saúde, Ética & Justiça*. 12(1/2), 5-14.

Sacristán, J.G. (2000) *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed.

Sacristan J.G. (org) (2003). *Saberes e Incertezas sobre o Currículo*. Artmed Editora.

Salles, F., & Faria, V. (2012). *Currículo na educação infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica*. (2ª. ed.), Ática.

Santos. B. R. dos. (2009), et al. *Desenvolvimento de paradigmas de proteção para crianças e adolescentes brasileiros*. In: S. G. Assis et al., (orgs). *Teoria e prática dos conselhos tutelares e conselhos dos direitos da criança e do adolescente* [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ; Educação a Distância da Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, pp. 19-65. ISBN: 978-85-7541- 596-2.

Santos, B. S. (2004). *Por uma concepção mundial dos direitos humanos*. In *Direitos Humanos na Sociedade Cosmopolita*. C. A. Baldi (org), 239-277. Rio de Janeiro, Brasil: Renovar.

Santos. M. (2006). *Por uma outra globalização – do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro, Brasil: Record.

- Santos, C. & Leite, C. (2020). *Professor agente de decisão curricular: uma scriptura em Portugal*. magis, *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 13, 1-21. doi: 10.11144/Javeriana.m13.padc.
- Saviani, D.(2008) *Desafios da construção de um sistema nacional articulado de educação*. Trabalho, Educação e Saúde, 6 [ 2], 213 -231.
- Silva, L. H. G. da & Strang, B. de L. S. (2020) *A obrigatoriedade da educação infantil e a escassez de vagas em creches e estabelecimentos similares*. Pro-Posições, Campinas, São Paulo. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8660710>.
- Silva, T. T.(2003). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Autêntica.
- Souza, M.A. (2012) *O que é um paradigma segundo Thomas Kuhn*. Filosofonet. <https://filosofonet.wordpress.com/2012/07/02/o-que-e-paradigma-segundo-thomas-kuhn/>
- Tavares, F. (2019). *O conceito de inovação em educação: uma revisão necessária*. *Educação, Revista da UFSM*, 44, 1-19. <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/32311>.
- Torres, A., Figueiredo, I. L., Cardoso, J., Pereira, L. T., Neves, M. J., & Silva, R. (2016). *Referencial de educação para o desenvolvimento: Educação pré-escolar, ensino básico e ensino secundário*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Torres, C.A. (2005). *Conhecimento especializado, apoios externos e reforma educativa na época do neoliberalismo: um enfoque no Banco Mundial e na questão das responsabilidades morais na reforma educacional no Terceiro Mundo*. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 15-36.
- Uminho (2020). *Código de Conduta Ética da Universidade do Minho*. CCE-UMinho V2, 2020 <https://www.uminho.pt/PT/uminho/Etica/Codigo-de-conduta-etica>
- Unicef. (2019) - *Relatório da educação infantil* – Unicef. <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/175-milhoes-de-criancas-nao-estao-matriculadas-na-educacao-infantil> .
- Viana, I. C. (2011). *Formação e educação: um projecto criativo de interface com a emancipação profissional*. *Edusk – Revista Monográfica de Educación Skepsis*, n. 2 (Janeiro/julho). Formación Profesional. Vol. II. Claves para la formación profesional. São Paulo: skepsis.org. 630-660. <http://www.editorialskepsis.org/site/edusk> [ISSN 2177-9163]
- Young, M. (2014). *Teoria do currículo: o que é e por que é importante*. *Cadernos De Pesquisa*, 44(151), 190–202. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/2707>
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em educação infantil*. ArtMed.
- Zambonato, C. F. (2020). *Campos de experiências na base nacional comum curricular: reflexões, desafios e possibilidades para a educação infantil a partir do diálogo com a abordagem Reggio Emilia/Itália*. Universidade Federal da Fronteira do Sul, Brasil.
- Zatti, V. (2007). *Autonomia e Educação em Immanuel Kant e Paulo Freire*. Porto Alegre, EDIPUCRS. ISBN 978-85-7430-656-8

## Legislação

Constituição da República Federativa do Brasil, de 05.10.1988. Brasília, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)

ECA (1991) - *Estatuto da Criança e do Adolescente*, Lei nº 8.069, 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do adolescente e dá outras providências. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)

FUNDEB (2007). Lei nº 11.494, que *regulamenta* o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Brasília: Ministério da Educação.

FUNDEF (1996). Lei Nº 9.424, dispõe sobre o *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério*. Brasília: Ministério da Educação.

LDB (1961) *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Brasília: Senado Federal, Brasil. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm)

LDB (1996) *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Brasília: Senado Federal, Brasil. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)

Lei nº 4.024, de 1961. *Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Ministério da Educação do Brasil. Brasília: Ministério da Educação do Brasil.

Lei nº 10.172, de 2001. *Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências*. Brasília: Ministério da Educação do Brasil.

Lei nº 11.274, de 2006, *Ensino Fundamental de nove anos. (2007) Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inserção da criança de seis anos*. Brasília: Ministério da Educação.

Lei nº 12.796, de 2013. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências*. Brasília: Ministério da Educação.

Ministério da Economia (2022). *Agência Senado, Salário-mínimo de R\$ 1.212 é promulgado*. <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2022/06/02/salario-minimo-de-r-1-212-e-promulgado>

PNE (2001) Lei nº 10.172, de 2001. *Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências*. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)

PNE (2014) Lei nº 13.005, de 2014. *Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências*. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)

## Apêndices

### Apêndice 1 Termo de Consentimento

Eu,

---

\_\_\_\_, dou o meu consentimento para gravar esta entrevista no dia 16 de março de 2022, e no dia \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_, através de gravação de áudio, para fins de investigação em desenvolvimento no curso de mestrado em ciências da educação na área de Desenvolvimento Curricular e Avaliação pelo Instituto de Educação da Universidade do Minho. Eu também autorizo que as transcrições anônimas sejam incluídas no relatório final. Estou consciente de que posso retirar, sem explicação, e a qualquer momento, a minha autorização.

Sou educadora da Rede Pública de Ensino no Estado da Bahia, Brasil.

Bahia, 16 de março de 2022

---

(Assinatura do participante)

## **Apêndice 2** Primeira versão do guião do grupo focal

### **Projeto de investigação - Autonomia curricular e qualidade do ambiente educativo no cotidiano da educação infantil no Brasil: um estudo exploratório com educadores**

Este estudo está a ser desenvolvido no âmbito do Curso de Mestrado em Ciências da Educação na Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular e Avaliação da Universidade do Minho, Braga, Portugal. Objetivando analisar o impacto e conexões entre a autonomia curricular e a melhoria da qualidade do ambiente educativo na etapa da educação infantil. Os participantes deste estudo serão 09 educadores de uma instituição localizada no Brasil, região Nordeste do país, mais especificamente numa cidade do Estado da Bahia, que atuam na etapa da educação infantil.

#### **Guião do grupo focal com os educadores**

##### **Planejamento das discussões do grupo focal:**

1. Apresentar a proposta de trabalho, tema e objetivos da investigação.
2. Apresentar e solicitar preenchimento de consentimento para realização da investigação.
3. Apresentação do grupo.
4. Exposição de algumas concepções que sustentam esta investigação sobre autonomia curricular, qualidade na educação infantil, educação infantil e os indicadores de qualidade elencados por esta pesquisa por meio de um datashow.
5. Iniciar as discussões tendo como orientação as questões abaixo
6. Ao final da discussão definir a data do próximo encontro onde serão apresentadas as falas dos educadores para validação e intervenção delas.

DIMENSÕES	OBJETIVOS	QUESTÕES
II - Autonomia Curricular	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender a relação existente entre a autonomia curricular e condições promotoras da melhoria da qualidade da educação infantil no Brasil</li> <li>• Quais fatores os educadores apontam como inibidores e/ou estimuladores da autonomia curricular?</li> <li>• . Discutir as condições que são permitidas aos educadores na tomada de decisões, tanto ao nível da concepção/organização do currículo, espaços e tempos , como das experiências planejadas no cotidiano</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>a) Quais documento norteiam seu fazer curricular?</li> <li>b) Como se deu o conhecimento sobre a BNCC?</li> <li>c) A BNCC contribuiu para a melhoria da educação infantil, Justifique?</li> <li>d) Quais documentos do Município você utiliza para fundamentar sua prática curricular?</li> <li>e) Qual a sua concepção sobre autonomia curricular?</li> <li>f) Como a sua autonomia curricular ( escolhas e tomadas de decisão) pode promover melhoria na educação infantil?</li> <li>g) Em algum momento na sua prática curricular e no cotidiano escolar você precisou mudar seu planejamento, experiencia ou atividade ? Por quê?</li> <li>h) Você consegue executar tudo que planeja? Justifique.</li> <li>i) Há ou houve momento em que sua tomada decisão em relação aos ambientes educativos são alteradas e práticas curriculares são</li> </ol>

		<p>alteradas? Por quê?</p> <p>j) Como se dá a sua autonomia curricular na organização curriculares no seu cotidiano institucional?</p> <p>k) Em relação a organização dos espaços e tempos na sua prática pedagógica, como você realiza escolhas ou toma decisões ?</p> <p>l) Como realiza as escolhas dos objetivos de aprendizagem das crianças?</p> <p>m) Quais os limites da sua autonomia curricular?</p>
<p>III – Qualidade na educação infantil</p>		<p>n) Como e quando você realiza discussão na sua instituição sobre como melhorar a qualidade da educação infantil ofertada ?</p> <p>o) Em ordem de prioridade poderia elencar 3 indicadores que precisam melhorar para garantir maior qualidade da educação ofertada na sua instituição?</p> <p>p) Em ordem de prioridade poderia elencar 3 indicadores que atualmente estão afetando negativamente a qualidade da educação ofertada na sua</p>



		<p>instituição?</p> <p>q) Como sua tomada de decisão e escolhas podem alterar indicadores da qualidade na educação infantil ofertada pela sua instituição?</p> <p>r) Você acredita que é possível melhorar a qualidade da educação infantil ofertada, a partir das suas escolhas?</p>
--	--	---

## **P A R E C E R**

### **Breves Considerações**

A estudante-pesquisadora **Ana Carla Pereira Santos Gomes**, do Curso de Mestrado em Ciências da Educação, na Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular e Avaliação, da Universidade do Minho, Braga/Portugal, objetiva em seu Projeto de Investigação, intitulado *Autonomia curricular e qualidade do ambiente educativo no cotidiano da educação infantil no Brasil: um estudo exploratório com educadores*, analisar o impacto e conexões entre a autonomia curricular e a melhoria da qualidade do ambiente educativo na etapa da Educação Infantil.

O referido trabalho apresenta como sujeito da pesquisa nove educadores brasileiros, que atuam na etapa da Educação Infantil, especificamente no Estado da Bahia, e busca responder as seguintes questões: de que forma a autonomia curricular promove a melhoria da qualidade do ambiente educativo na etapa da educação infantil e quais os benefícios que daí resultam para a garantia da oferta de uma educação infantil de qualidade no Brasil?

Assim, dada a relevância do presente estudo teço impressões sobre o GUIÃO DO GRUPO FOCAL, no desejo de que o instrumento ganhe pertinência e atenda aos códigos acadêmico-científicos contemporâneos:

- I. O planejamento das discussões do grupo focal foi bem demonstrado em seis pontos. Aqui chamo atenção para o ponto *04. Exposição de algumas concepções que sustentam esta investigação sobre autonomia curricular, qualidade na educação infantil, educação infantil e os indicadores de qualidade elencados por esta pesquisa por meio de um datashow*. Como não foi apresentada a perspectiva de análise dos dados - saliento que salvo se a metodologia a ser aplicada durante o processo de colheita dos dados for a pesquisação - a estudante-pesquisadora deve ficar atenta para não transformar esse momento de troca de experiência, num espaço de estudo, e dessa maneira, formar opinião dos sujeitos da pesquisa ao apresentar as “suas” concepções sobre os conceitos trabalhados. Afinal uma das intenções da pesquisa é identificar fatores que os educadores apontam como inibidores e/ou estimuladores da autonomia curricular, para isso será necessário mais do que expor, escutar. Coletar dados de maneira equânime dá confiabilidade a pesquisa;

- II. GUIÃO DO GRUPO FOCAL Dimensão II – Autonomia Curricular, foram apresentadas questões que precisam ser (re)ordenadas para que o momento de interação com os sujeitos tenha o fluxo de discussão agregador, evitando a sensação de vai-vem no assunto. Sugiro que a primeira questão seja mais historicista, as lembranças fortalecem os vínculos. A pergunta pode ser: - Como foi apresentado para você o conceito de currículo, durante a sua formação inicial? ou você compreendeu, na época de faculdade a importância do conceito de currículo?

Segue uma sugestão de organização das questões e comentário:

- a) Quais documento norteiam seu fazer curricular?
- b) Como se deu o conhecimento sobre a BNCC?
- c) A BNCC contribuiu para a melhoria da educação infantil? Justifique.
- d) Quais documentos do Município você utiliza para fundamentar sua prática curricular?
- e) Qual a sua concepção sobre autonomia curricular?
- f) Em algum momento na sua prática curricular e no cotidiano escolar você precisou mudar seu planejamento, experiência ou atividade? Por quê?
- g) Você consegue executar tudo que planeja? Justifique.
- h) Há, ou houve, momento em que sua tomada de decisão em relação aos ambientes educativos foi/é alterada ou práticas curriculares foram ou são alteradas? Por quê?

**As questões f, g e h tratam basicamente do mesmo tema, penso que a permanência de todas elas deixará o diálogo cansativo e repetitivo.**

- i) Em relação a organização dos espaços e tempos na sua prática pedagógica, como você realiza escolhas ou toma decisões?
- j) Como realiza as escolhas dos objetivos de aprendizagem das crianças?
- k) Como se dá a sua autonomia curricular na organização curriculares no seu cotidiano institucional?
- l) Como a sua autonomia curricular (escolhas e tomadas de decisão) pode promover melhoria na educação infantil?
- m) Quais os limites da sua autonomia curricular?

- n) GUIÃO DO GRUPO FOCAL Dimensão III – Qualidade na educação infantil, segue novamente uma sugestão de (re)organização das questões, no intuito de promover maior fluidez na dinâmica do grupo focal:
- o) Em ordem de prioridade poderia elencar 3 indicadores que precisam melhorar para garantir maior qualidade da educação ofertada na sua instituição?
  - p) Em ordem de prioridade poderia elencar 3 indicadores que atualmente estão afetando negativamente a qualidade da educação ofertada na sua instituição?
  - q) Como e quando você realiza discussão na sua instituição sobre como melhorar a qualidade da educação infantil ofertada?
  - r) Como sua tomada de decisão e escolhas podem alterar indicadores da qualidade na educação infantil ofertada pela sua instituição?
  - s) Você acredita que é possível melhorar a qualidade da educação infantil ofertada, a partir das suas escolhas?

Por fim, agradeço a oportunidade dessa leitura, que fiz de forma implicada e afetiva, desejando que o estudo frutifique e apoie a transformação da realidade da Educação Infantil no Brasil.



Assinatura da especialista

Bahia, 20 de fevereiro de 2022

**Apêndice 4** Versão final do Guião do grupo focal

DIMENSÕES	OBJETIVOS	QUESTÕES
<p>II - Autonomia Curricular</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender a relação existente entre a autonomia curricular e condições promotoras da melhoria da qualidade da educação infantil no Brasil</li> <li>• Quais fatores os educadores apontam como inibidores e/ou estimuladores da autonomia curricular?</li> <li>• . Discutir as condições que são permitidas aos educadores na tomada de decisões, tanto ao nível da concepção/organização do currículo, espaços e tempos , como das experiências planejadas no cotidiano</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>a) Quais documento norteiam seu fazer curricular?</li> <li>b) Como se deu o conhecimento sobre a BNCC?</li> <li>c) A BNCC contribuiu para a melhoria da educação infantil, Justifique?</li> <li>d) Quais documentos do Município você utiliza para fundamentar sua prática curricular?</li> <li>e) Qual a sua concepção sobre autonomia curricular?</li> <li>f) Há ou houve momento em que sua tomada decisão em relação aos ambientes educativos são alteradas e práticas curriculares são alteradas? Por quê?</li> <li>g) Como se dá a sua autonomia curricular na organização curriculares no seu cotidiano institucional?</li> <li>h) Em relação a organização dos espaços e tempos na sua prática pedagógica, como você realiza escolhas ou toma decisões ?</li> <li>i) Como realiza as escolhas dos</li> </ol>

		<p>objetivos de aprendizagem das crianças?</p> <p>j) Quais os limites da sua autonomia curricular?</p>
<p>III – Qualidade na educação infantil</p>		<p>k) Em ordem de prioridade poderia elencar 3 indicadores que precisam melhorar para garantir maior qualidade da educação ofertada na sua instituição?</p> <p>l) Em ordem de prioridade poderia elencar 3 indicadores que atualmente estão afetando negativamente a qualidade da educação ofertada na sua instituição?</p> <p>m) Como e quando você realiza discussão na sua instituição sobre como melhorar a qualidade da educação infantil ofertada?</p> <p>n) Como sua tomada de decisão e escolhas podem alterar indicadores da qualidade na educação infantil ofertada pela sua instituição?</p> <p>o) Você acredita que é possível melhorar a qualidade da educação infantil ofertada, a partir das suas escolhas?</p>

**Apêndice 5** Processo de (re)construção dos parâmetros de qualidade para a educação infantil

FUNDAMENTOS			(RE)CONSTRUÇÃO E ADAPATAÇÃO DOS PARÂMETROS DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
INDIQUE (2009)  (Dimensões)	ZABALZA (1998)	BNCC (2017)	
<p>1. Planejamento institucionais;</p> <p>2. Multiplicidade de experiências e linguagens;</p> <p>3. Interações;</p> <p>4. Promoção de Saúde;</p> <p>5. Espaços, materiais e mobiliários;</p> <p>6. Formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais;</p> <p>7. Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social.</p>	<p>1. Organização dos espaços;</p> <p>2. Equilíbrio entre iniciativa infantil e trabalho dirigido no momento de planejamento;</p> <p>3. Atenção privilegiada aos aspectos emocionais</p> <p>4. Utilização de uma linguagem enriquecida;</p> <p>5. Diferenciação de atividades para abordar todas as dimensões do desenvolvimento e todas as capacidades;</p> <p>6. Rotinas estáveis;</p> <p>7. Materiais diversificados e polivalentes;</p> <p>8. Atenção individualizada a cada crianças;</p> <p>9. Sistema de avaliação, anotações, etc, que permitam o acompanhamento global do grupo de cada uma das crianças;</p> <p>10. Trabalho com os pais e mães e com o meio ambiente (escola aberta).</p>	<p>Campos de experiência:</p> <p>O eu, o outro e o nós;</p> <p>Corpo, gestos e movimentos;</p> <p>Traços, sons, cores e formas;</p> <p>Escuta, fala, pensamento e imaginação;</p> <p>Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.</p> <p>Direitos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças como: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se.</p>	<p>1. Planejamento institucional;</p> <p>2. Experiências, espaços, materiais e tempo;</p> <p>3. Interações;</p> <p>4. Promoção de saúde;</p> <p>5. Formação e condições de trabalho;</p> <p>6. Participação das famílias;</p> <p>7. Avaliação;</p> <p>8. Satisfação da comunidade educacional.</p>

**Apêndice 6** Categorização da análise qualitativa dos dados recolhidos no Grupo Focal

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADE DE REGISTRO
A - Documentos curriculares	A1 - BNCC A2 - PPP A3 - Planejamento diário	A1.1 - Desconhecimento sobre os documentos curriculares vigentes na atualidade A1.2 - Necessidade de apropriação do documento A2.1 - Desconhecimento do PPP da instituição A2.2 - Não utilização do PPP no planejamento	<p>“Tem o RCNEI de 96, que deve nos orientar, que a gente deve buscar neles, que nos formou e nos dá base boa de luta. No município não tem ainda leis na educação infantil, está se construindo, mas não tem nada publicado”.( Pró 7)</p> <p>“Tinha o referencial da educação infantil. O referencial municipal. Tinha, tinha! Tinha documento escrito, eu tenho. Inclusive foi publicado, teve cerimônia e tudo. Tinha, talvez não tenha sido impresso. Toda escola tem” (Pró 2).</p> <p>“Eu lembro que eu recebi, tem um tempão, as orientações, estava até lá em casa, não sei onde está”. (Pró 4)</p> <p>“Desde 2015, lá na formação na disciplina de currículo de Roberto Sidney, já trouxe a discussão da primeira, a primeira versão . . . trazendo críticas sobre a questão da base, numa perspectiva de que o Brasil é um país continental, trazendo uma base comum curricular, poderia</p>



		<p>não atender às necessidades e demandas, e diversas falácias, que haveria essa flexibilidade. Só que, na verdade, o documento pode ser escrito, pós construído, mas ele é muito fechado. . . e a primeira vez que a gente discutiu, ela, realmente, foi na disciplina com Roberto Sidney”. (Pró 2)</p> <p>“live, nas formações na pandemia. Antes da pandemia, nós tivemos um breve contato e na pandemia tive formações online”. (Pró 7)</p> <p>“a gente veio discutindo e já íamos começar aqui na escola. Então, foi por aí que eu vim conhecendo”. (Pró 8)</p> <p>“deveria nortear o nosso trabalho aqui é o PPP”.( Pró 3)</p> <p>“a gente começou e teve que parar. Então, assim, é preciso construir esse projeto para ter realmente de onde partir”.(Pró 1)</p> <p>“o documento que deve nortear o nosso trabalho é projeto político-pedagógico, né? A gente viu, mas a gente não tem atualmente. Então a gente não pode se basear por uma coisa que não existe, não é?... Ele é a sistematização do</p>
--	--	---

			<p>nosso pensamento colocado um documento norteador para esta unidade”. (Pró 4)</p> <p>“A base é só o começo”. (Pró 3)</p>
B - Isolamento pedagógico	<p>B1 - Autonomia curricular</p> <p>B2 - Encontros pedagógicos</p> <p>B3 - Formação continuada</p>	<p>B1.1 - Conceber a autonomia curricular como um fardo</p> <p>B1.2 - Insegurança na tomada de decisões curriculares</p> <p>B2.1 - Ausência de encontros formativos para discussões sobre as questões curriculares e pedagógicas</p> <p>B3.1 - Ausência de formação continuada por parte da instituição e da secretaria de educação municipal</p> <p>B3.2 - Necessidade de formação continuada</p>	<p>“é dentro da sala de aula, dentro da minha prática, porque, em geral, a gente não faz o que quer, a gente faz orientado, de forma orientada”. (Pró 7).</p> <p>“A Secretaria de Educação deveria ser a orientadora, onde nós deveríamos beber, até para depois construir essa autonomia, na verdade, eles nos colocam numa situação em que devemos ter essa autonomia, senão a gente não trabalha, ou pelo menos, não com um processo com um pouco de qualidade. . . Eu vejo como ter esse poder de conseguir colocar, trazer para sala de aula aquilo o que eu acredito, as aprendizagens, os conteúdos, que eu acredito que são importantes para dialogar. Eu posso até comungar com o documento, mas como o documento é só uma base, minha autonomia diz para eu ir além. Ai eu tenho que assumir! Autonomia também requer responsabilidade, além da liberdade, responsabilidade”. (Pró 2).</p>

		<p>B3.3 - Financiamento e individualização do próprio processo de formação continuada</p>	<p>“É cada um pensando por si, é tanta autonomia que a gente tem, que cada um está pensando por si. Estamos reduzidas a nossa turma e a gente está deixando de pensar na escola, na qualidade da escola, no contexto.... claro que cada sujeito é um, e cada turma vai agir de um jeito, mas a gente tem que ter um ponto em se tornar em uma unidade. A gente precisa disso para que esse trabalho possa ter qualidade de fato, porque senão fica retalhado, vários pedacinhos”. (Pró 1).</p> <p>“É um vazio que eu sinto, dessa discussão, porque assim: ler um livro, ler um texto ou outro na internet, pesquisar e tal, mas dá um vazio. Por isso, que estou toda hora marcando vocês, né? Não é só olhar, não é só ver, é discutir. É nessa discussão que a gente vai se construindo, é esse o processo. Falava muito desse vazio, dessa solidão, dessas leituras sobre educação infantil, mas na educação infantil está muito difícil, tantos anos sem formação, essas ausências nos encaminham para essa autonomia mesmo, mesmo sem querer”. (Pró 2).</p> <p>“A gente fica cada uma na sala e cada um com um currículo e planejamento diferente uma da outra. A gente tem que se juntar para ver o que é que está precisando na turma, o que a gente tem que trabalhar mais e tal. E o currículo também...eu tô tentando voltar a estudar de novo para poder estar bem... e essa falta de formação</p>
--	--	---	--

		<p>também”. (Pró 5).</p> <p>“a gente foi recebido como este ano? Sem planejamento! Fomos jogados na escola. Então, a questão não é só da escola, começa em como a gente foi tratado, como a gente foi tratado esse ano? Jogados, sem planejamento”. (Pró 7).</p> <p>“Nós chegamos de uma rotina que foi quebrada, não tivemos a jornada pedagógica, e o sentimento que a gente tem é de angústia, que tem alguma coisa errada... estranho”. (Pró 7)</p> <p>“assim, a questão da formação, né? Porque às vezes eu acho que a minha mente está vazia. Eu não sei se acontece com todo mundo, eu fico vendo a situação dos meninos e fico pensando: Meu Deus, eu faço como? Eu preciso fazer algo que possa atrair mais a atenção deles, e, às vezes eu me sinto assim, incapaz porque outras pessoas têm novas ideias, outras cabeças vêm com novas ideias... Eu lembro que teve uma formação que foi com aquele livro do menino azul, e eu fiz um planejamento com esse livro que foi muito legal. E eu trouxe essa ideia de lá, da formação...Eu sinto falta mesmo, sinto minha mente vazia”. (Pró 9)</p>
--	--	---

<p>C - Condições de trabalho e os parâmetros de qualidade</p>	<p>C1 - Limites de sua autonomia curricular</p> <p>C2 - Influência nos parâmetros de na qualidade da educação</p> <p>C3 – Insatisfação e Autofinanciamento do trabalho</p>	<p>C1.1 - Planejamento institucional; Formação e condições de trabalho; Experiências, espaços, materiais e tempo</p> <p>C2.1 - Planejamento institucional; Formação e condições de trabalho; Participação das famílias</p> <p>C3.1 – Sentimento de insatisfação diante da ausência de recursos financeiros para viabilizar repertório material</p> <p>C3.2 – Sentimento de insatisfação diante da estrutura física e de ambientes na instituição</p>	<p>“Eu acredito que não é a qualidade necessária, mas é a qualidade possível. Não é a ideal, mas é a real”. (Pró 2)</p> <p>“é quando a gente se propõe a fazer algo”. (Pró 3) “ver as nossas micro possibilidades, juntar tudo e transformar em qualidade para as crianças”. (Pró 9)</p> <p>“Não tem conceito definido, ou seja, ela está no indivíduo, quando ele se propõe a fazer algo e dar o melhor de si. À partir do momento que qualquer profissional faz o seu melhor, ele faz com amor, ele se dedica, e, naquele melhor dele, aquela doação, ali está a qualidade. . . o que tem qualidade pra mim pode não ter qualidade para você, pode não ter para o meu colega da sala ao lado... só não tem qualidade quando você faz as coisas de qualquer jeito”. (Pró 8)</p> <p>“Eu acho que aqui na rede tem uma coisa chamada de boa vontade. A gente tem os melhores profissionais, a gente não tem tantos profissionais bons na escola particular, e, a gente sabe a realidade dessas escolas, principalmente, das escolas pequenas. Pegam qualquer</p>
---	--	--	---

		<p>         pessoa e colocam para trabalhar. E aqui dentro da escola, pelo universo da gente, todas buscaram ir além!”. (Pró 6)       </p> <p>         “A gente mexe muito no bolso, em todos os sentidos, para fazer sempre o nosso melhor. As crianças da gente, que eu acho que são privilegiadas, porque todo mundo aqui tira de onde tem e de onde não tem”. (Pró 8).       </p> <p>         “Eu penso numa atividade bem bacana, mas, lá na escola, não tem esse material para eu fazer essa experiência com os meninos. Eu vou ter que comprar, mas penso: Como é que eu estou de dinheiro esse mês? Dá para comprar? Dá para eu tirar do meu para fazer essa experiência? Não vai não, então eu vou pensar num outro momento... Eu sinto muita falta na questão de suporte, de material mesmo, aqui na sala não tem quadro, os brinquedos que temos aqui na sala fomos nós que trouxemos, então isso tudo causa aquela insatisfação, muitas vezes até um desânimo. A gente planeja, pensa algo tão legal, mas quando você vai ver, poxa e aí? Será que eu vou poder ou não vou poder? Daí vem a insatisfação”. (Pró 1)       </p> <p>         “A questão da minha autonomia, o pior é isto: que hoje está muito difícil, tô angustiada, eu não tô conseguindo tirar do meu bolso, coisa que eu fazia tanto, fazia antes”.       </p>
--	--	--

		<p>(Pró 2)</p> <p>“Eu fiz o curso com a colega daqui e fiquei encantada com o que eles estavam fazendo, vou fazer também um cantinho. . . Vontade eu tenho, mas dinheiro não tenho!”. (Pró 8)</p> <p>“Eu sempre investi, porque ia diminuir minhas angústias e facilitar o meu trabalho. Então, nós somos seres humanos, sim. Mas, para a gente fazer bem, aqui, a gente sempre depende do nosso bolso. A gente paga para trabalhar bem, isso dói bastante na gente, principalmente no meu bolso”. (Pró 7)</p> <p>“A gente planeja, mas tem que ter o plano B. Nessa questão da área também, você quer fazer uma atividade no campo, você planeja, só que aqui, a galera, cada um, tem um horário que vai para o parque. Você pensa um horário e tem uma galera no parque. Isso dificulta para você usar esses espaços em alguns momentos, entendeu?” (Pró 9)</p> <p>“minha autonomia pode interferir sim, mas não só. Eu só tiraria a questão da infraestrutura do espaço que parece ser mais complexa, mas eu, na minha autonomia, posso interferir em quase todos os parâmetros”. (Pró 2)</p>
--	--	--

			<p>“Eu acho que, na minha autonomia, eu posso interferir na questão do diálogo e participação das e com a família. Na questão da promoção de saúde das crianças, minha autonomia me permite isso. . . no planejamento institucional, a questão do currículo e da avaliação, eu acredito que minha autonomia é só um grãozinho para interferir, mas eu não posso garantir. E, a organização no ambiente, eu tenho que fazer isso na minha sala. Eu não me sinto à vontade para mudar o espaço da escola”. (Pró 1)</p>
D - Inovação Curricular	<p>D1 - Crianças contemporâneas</p> <p>D2 - Criatividade</p> <p>D3 - Imposição de mudança</p>	<p>D1.1 – Estado diferenciado das crianças pós-pandemia</p> <p>D1.2 - Desinteresse das crianças pelas propostas curriculares oferecidas</p> <p>D2.1 - Uso da criatividade para refletir sobre novas propostas para as crianças</p> <p>D3.1 – Necessidade de mudança das práticas curriculares e</p>	<p>“ A criança não é mais papel, mesinha, a criança agora é 3G, 4G”. (Pró 4)</p> <p>“As crianças voltaram diferentes. Elas passaram dois anos em casa, elas voltaram com as demandas delas e a gente tem vinte demandas ao mesmo tempo. Não tem como fazer no dia da aula, tem que ser momentos extras, e que momentos extras serão? A Secretaria de Educação vai nos proporcionar esse tempo? ... eu não dou conta”. (Pró 7)</p> <p>“É, realmente, eu tô tendo dificuldade mesmo com essa mudança que houve nesses dois anos, de estar assim. . . tanto que eu estou assim: Meu Deus, eu vou voltar. . .tenho que estudar, eu tenho que ler, eu tenho que ver o</p>



		<p>pedagógicas para atender a “nova” criança.</p>	<p>que vou fazer, porque eu tô vendo que as crianças . . . tenho que trazer algumas atividades. . . E eu chego na sala, e penso: Meu Deus, não sabem, não conseguem, o que eu vou fazer?” (Pró 5)</p> <p>“Falando sobre a questão das crianças estarem diferentes, e essa semana eu parei para refletir e perguntar para mim: Será que não sou eu que tô atrasada? Será que as crianças estão diferentes ou eu que não estou dando conta? Porque a demanda da criança agora é outra, o papel já não dava conta da educação infantil há muito tempo e agora a criança da nossa época. . . será que minha formação não está ultrapassada? Mesmo que eu esteja dentro de uma universidade, eu não estou dando conta dessa geração. Eu acredito que nós temos que voltar. E a questão pra gente agora é: O que é que eu estou fazendo?” (Pró 4)</p> <p>“me lembro de uma situação aqui na creche, quando a gente decidiu fazer o nosso planejamento baseado na BNCC, nas mudanças que tiveram e tal. Aí, a Secretaria de Educação deu orientação que a gente não fizesse, mas a gente já tinha decidido... E a gente se manteve até hoje naquela estrutura que estávamos fazendo o planejamento.</p>
--	--	---	--

			<p>Aí, acho que, querendo ou não, a gente teve autonomia". (Pró 1)</p> <p>"Até pela ausência da própria Secretaria de Educação, aquela ausência da instituição. A gente acaba tendo que fazer, exercer um pouco dessa autonomia. Ou você exerce, ou você segue o percurso de outros anos, o que você sempre fez . . . ou através de prática antigas. Para nós que buscamos todos os dias essa inovação". (Pró)</p>
--	--	--	--