

Políticas Públicas na Educação Brasileira

Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Atena Editora



Atena Editora

**POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA:
EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Atena Editora
2018

2018 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Edição de Arte e Capa: Geraldo Alves

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

Profª Drª Adriana Regina Redivo – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Pesquisador da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Carlos Javier Mosquera Suárez – Universidad Distrital de Bogotá-Colombia
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª. Drª. Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª. Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª. Drª. Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

P769 Políticas públicas na educação brasileira: educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental / Organização Atena Editora. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2018.
184 p. : 1.465 kbytes – (Políticas Públicas na Educação Brasileira; v. 4)

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-85-93243-77-6
DOI 10.22533/at.ed.776182003

1. Educação e Estado – Brasil. 2. Educação – Aspectos sociais.
3. Educação inclusiva. I. Série.

CDD 379.81

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo do livro e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2018

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

E-mail: contato@atenaeditora.com.br

Sumário

CAPÍTULO I

A DIMENSÃO ESTÉTICA DOS TEXTOS LITERÁRIOS EM MOMENTOS DE RODA DE LEITURA

Keilla Rebeqa Simões de Oliveira e Sandra Patrícia Ataíde Ferreira 5

CAPÍTULO II

ANOS INICIAIS E RODAS DE LEITURA: PRÁTICAS LEITORAS NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE EXCELÊNCIA DO RIO DE JANEIRO

Marta Patrícia Peixoto Duarte de Deco 17

CAPÍTULO III

CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO EMOCIONAL NO PROCESSO DE FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

Renata Soares Vieira da Silva e Rodrigo Silva Rosal de Araújo.....25

CAPÍTULO IV

CONTRIBUIÇÕES DE PESQUISAS SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM BEBÊS

Thamisa Sejanny de Andrade Rodrigues e Tacyana Karla Gomes Ramos33

CAPÍTULO V

EDUCAÇÃO INFANTIL & FORMAÇÃO DOCENTE: UM OLHAR SOBRE O GRUPO DE PESQUISA GEPEID NA FORMAÇÃO CONTINUADA DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM SÃO LUÍS-MA

Ione da Silva Guterres, Sione Guterres Gonçalves e José Carlos de Melo42

CAPÍTULO VI

EDUCAÇÃO INFANTIL DO/NO CAMPO: um processo de resistência!

Edileide Ribeiro Pimentel e Denise Maria de Carvalho Lopes50

CAPÍTULO VII

IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS INFANTIS PARA O DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE

Silvânia Kelly Lourenço da Costa Florêncio, Thays Evelin da Silva Brito e Kátia Farias Antero 62

CAPÍTULO VIII

LITERATURA INFANTIL E A CONSTRUÇÃO DOS SABERES LOCAIS DA CULTURA AMAZONENSE NAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL EM PARINTINS-AMAZONAS

Kézia Siméia Barbosa da Silva Martins, Corina Fátima Costa Vasconcelos e Sasquia

LUDICANDO: A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL <i>Thays Evelin da Silva Brito, Silvânia Kelly Lourenço da Costa Florêncio, Kátia Farias Antero</i>	82
CAPÍTULO IX O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE TEMOS E O QUE SE APRESENTA <i>Júlia Ines Pinheiro Bolota Pimenta</i>	91
CAPÍTULO X O TRABALHO PEDAGÓGICO COM BEBÊS: ANÁLISE DAS PROPOSIÇÕES DE UM CURRÍCULO <i>Elvenice Tatiana Zoia</i>	104
CAPÍTULO XI OFICINA PARA OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE LAGOA DE DENTRO-PB: RELATO DE EXPERIÊNCIA <i>Déborah Kallyne Santos da Silva, Janiele Soares da Silva, Maria Liliane Soares da Silva e Marly Santos da Silva</i>	130
CAPÍTULO XII PRÁTICAS SIGNIFICATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REPERTÓRIOS LÚDICOS <i>Lúcia de Mendonça Ribeiro, Ana Quitéria Rodrigues da Silva e Lucineide Ferreira da Silva</i>	119
CAPÍTULO XIII ROTINA ESCOLAR: UM INSTRUMENTO PARA A CONSTRUÇÃO DA NOÇÃO DE TEMPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL <i>Karolayne Rodrigues Pinheiro, Jéssica Silva de Sousa, Rayanne dos Santos Magalhães e Sônia Bessa</i>	134
CAPÍTULO XIV UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL <i>Gabriela Teles, Deyse Mara Romualdo Soares, Thayana Brunna Queiroz, Lima Sena, e Robson Carlos Loureiro</i>	147
Sobre os autores	160

CAPÍTULO X

O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE TEMOS E O QUE SE APRESENTA.

Júlia Ines Pinheiro Bolota Pimenta

O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE TEMOS E O QUE SE APRESENTA

Júlia Ines Pinheiro Bolota Pimenta

Universidade de Araraquara – UNIARA, Ciências Humanas – Pedagogia.

Araraquara – São Paulo

RESUMO: Atualmente vivemos um momento de transformações curriculares. Consideramos o currículo elemento de suma importância para o processo educativo. De forma ampla ou restrita, o currículo abrange atividades desenvolvidas dentro da escola. Não compreende apenas os conteúdos do conhecimento, mas também sua organização e sequência, bem como os métodos que permitem melhor desenvolvimento dos mesmos. E na Educação Infantil trabalhar essas dimensões é indispensável. E nessa intersecção de dimensões temos a formação dos professores. Ninguém duvida que a formação docente seja um dos fatores essenciais na qualidade da educação. No atual momento educativo, principalmente na educação infantil, urge a necessidade de explicitação das concepções norteadoras, princípios, intenções e formas de organização do trabalho pedagógico para a consolidação da identidade desta etapa educativa. Ainda em elaboração temos a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, um documento que visa sistematizar o que é ensinado nas escolas do Brasil inteiro, englobando desde a educação infantil ao final do ensino médio. Certamente não é a primeira vez que a educação infantil se vê diante de um currículo elaborado pelo governo, com orientações curriculares vagas e passíveis de inúmeras interpretações. E os professores, nesse cenário, continuam confusos sem saber ao certo que caminho seguir.

PALAVRAS CHAVES: Educação Infantil, currículo, formação de professores

1. INTRODUÇÃO

A discussão sobre a educação para crianças de zero a cinco anos de idade oferecida nas instituições de educação infantil tem adquirido maior destaque a partir da década de 90, acompanhando as mudanças políticas e legais trazidas com a redemocratização do país.

Apesar de todos os avanços, considerar essa etapa da educação como uma possibilidade eminente educativa para a criança, especificamente para crianças bem pequenas; é um desafio; a educação infantil ainda é um processo inicial. O estranhamento é ainda maior quando falamos de etapa educativa para as crianças que estão na faixa etária de zero a três anos de idade.

Embora tenhamos no Brasil, desde o final do século XIX, experiências de educação escolar para as crianças entre zero e seis anos de idade, a expressão “Educação Infantil” somente foi criada para designar essa etapa da educação a partir de 1996 pela LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei. 9343/96.

2. O INÍCIO DO PERCURSO

O precursor do atendimento das crianças de 0 a 6 anos no Brasil teve origem no século XIX originada pelo ideário dos países da Europa Ocidental, ou pela necessidade social e econômica vigente.

As condições econômicas eram fatores que influenciavam o tipo de instituição em que as crianças eram atendidas, os objetivos e as atividades também eram determinantes das características desses estabelecimentos.

Entretanto, as creches normalmente visavam a cuidado físico, saúde, alimentação, hábitos de higiene, comportamentos sociais. Incluíam orientações à família sobre cuidados higiênicos básicos pessoais e ambientais, orientações sobre preparação de alimentos e relacionamento afetivo. O jardim de infância – pré-escola tinha outro olhar para a criança, e outra função para a instituição de educação infantil: o desenvolvimento físico, social, afetivo e cognitivo, com ações voltadas ao movimento e a preparação para a próxima etapa educativa das crianças por ela assistidas.

De quando iniciou o atendimento às crianças pequenas até os dias de hoje houve uma série de conquistas legais, atualmente existe todo um arcabouço legal que fundamenta e regulamenta a Educação Infantil, mas a cultura e a concepção do atendimento ainda são divergentes e fragmentadas em vários entendimentos.

A entrada do Ministério da Educação na educação infantil deu-se apenas em 1974, com a criação do Serviço de Educação Pré-escolar, na Secretaria de Ensino Fundamental, depois elevado para Coordenação de Educação Pré-escolar (COEPRE) e, mais tarde, renomeada para Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI). O Programa Nacional de Educação Pré-escolar, aprovado pelo MEC em 1981, explicitando a intrínseca relação entre os diferentes aspectos do desenvolvimento infantil e a necessidade de os programas setoriais se articularem, para garantir atendimento integral à criança, recomendavam que os executores locais buscassem articulação operacional, sem maiores informações ou subsídios.

A questão sobre os objetivos da escola para crianças bem pequenas não era claro necessitando de definições, podemos observar que esse atendimento ainda é base de discussões.

Embora o acesso à escola de educação infantil seja legalmente definido, nem sempre é garantido pelas políticas públicas, nem sempre é entendido pela sociedade e sua organização sofre pela falta de orientações e concepções mais claras. Da mesma forma, para algumas famílias o atendimento à criança pequena nem sempre é opção inicial da família ou da mãe, e sim uma necessidade ou podemos dizer um “mal necessário”. Tendo assim várias interpretações a Educação Infantil sofre com concepções do senso comum.

Percebe-se que de modo geral a sociedade ainda transmite a mensagem de que é com a mãe que a criança pequena deve ficar, é ela que ainda tem a figura de principal responsável pelo cuidado e atenção das crianças nas famílias.

Muitas podem ser as razões para essas várias interpretações a primeira parece ser um desconhecimento ou uma despreocupação com a educação na

primeira infância. Aqui reforço as questões relacionadas à primeiríssima infância, pois a situação se agrava quando pensamos na primeira etapa da educação infantil. As políticas públicas voltadas a essa área ainda não são representativas, talvez, pela sua fragilidade ou ineficiência ou ainda por falta de agentes educativos que também acreditem e conheçam a importância dessa etapa educativa.

Uma questão que merece ser avaliada diz respeito à própria opção das famílias pelo atendimento. Por causa da concepção de mulher-mãe que a sociedade impõe as mulheres, o fato de colocar seu filho antes de um, dois anos na creche apesar de direito embasado em leis, nem sempre é uma opção fácil. Para a mãe e a família existe uma culpa, uma preocupação e um estigma, ainda remanescente do atendimento assistencial que foi e é tão forte e presente no nosso país.

Existe também a necessidade e o direito da mãe retomar sua vida profissional e social depois do nascimento dos filhos, mas essa nem sempre é uma decisão isenta de culpa e de recriminações, decidir sobre uma ou outra posição está interligada a questões de ordem pessoal e coletiva.

Outro ponto que merece destaque é que na educação infantil continuamos com uma divisão muito clara no atendimento entre as etapas da própria educação infantil – creche e pré-escola. Com concepções distintas, que oscilam entre visão pedagógica e visão assistencialista. Enquanto uma é obrigatória a outra não é, enquanto uma é organizada por conteúdos de conhecimento a outra é organizada pelas rotinas de cuidados físicos. E para tornar a decisão e o entendimento dessa etapa educativa ainda mais difícil temos dentro da mesma etapa de atendimento visões e comportamentos diferentes. Então, temos creches que cuidam apenas, e outras creches que se preocupam com o cuidar e o educar para as crianças pequenas. Temos também pré-escolas em que as crianças vão só para brincar ou só para estudar, e outras que ensinam através de experiências enriquecedoras e lúdicas.

Reconhecemos os avanços e esforços realizados nas políticas públicas educativas, referentes à educação infantil. Mas só garantir na legislação não tem bastado.

3. TRILHANDO O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE TEMOS

A Educação Infantil no Brasil, como já citamos, existe há mais de cem anos, porém sua constituição curricular como etapa educativa é recente. A necessidade de se discutir e estabelecer, em caráter oficial, um currículo para essa etapa emerge, no Brasil, entre o final da década de 70 e início dos anos 80,

Podemos citar estudos como os de Jobim e Souza (1984), Kramer (1986) e Abramovay e Kramer (1987) em que são discutidas várias questões, a partir da definição de uma função pedagógica para a educação infantil. Lembrando que o texto de Kramer publicado ainda em 1986, sob o título *“O papel social da pré-escola pública: contribuições para um debate”* sintetizam as discussões da época anterior a Constituição de 1988.

Temos também o estudo de Assis (1987) que propõe princípios para elaboração de propostas curriculares para a educação pré-escolar enfatizando a necessidade de se pensar, a partir da concepção acerca da função da escola para crianças, o que, para que e como elas aprendem. Esses estudos concluíram com a elaboração do documento “Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Ed. Infantil”.

No início da década de 1990, analisando os trabalhos publicados pela COEDI/MEC entre 1994 e 1996, ressaltamos as orientações para o funcionamento das creches e pré-escolas, considerando as especificidades de um currículo para a educação infantil. Situamos que esse conjunto de documentos e ações marcou o início de uma Política Nacional para Educação Infantil. Tais documentos, no contexto de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional promulgada em 1996, retomam a discussão em relação às diferenças referentes à função social desta etapa educativa, ampliando o debate acerca da ampliação do atendimento numa expectativa de qualidade.

Portanto em 1995, o MEC divulga os “*Crêterios para um atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças*” (BRASIL, 1995), composto por dois textos: “*Esta creche respeita a criança – crêterios para a unidade creche*” e “*A política de creche respeita a criança – crêterios para políticas e programas de creche*”.

Alguns documentos do Ministério da Educação lançavam luz sobre as organizações de atendimento a Educação Infantil como: “*Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil*” (BRASIL, 1996), “*Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil*” (BRASIL, 1998) que orienta a elaboração, execução e avaliação da proposta pedagógica e “*Estrutura e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil*”, Oliveira (1998). Esse esforço só teve êxito na prática pedagógica se por conta da lucidez da política local houve espaço para reflexões, que proporcionava ou não discussões e estudos das indicações e orientações.

Posteriormente, proposições como as de Amorim (1986), Machado (1991), Deheinzelin (1994) e Kramer (2003; 2005), apresentam alternativas para a organização curricular das instituições pré-escolares

O projeto – *Professor da Pré-escola I e II* –, organizado em dois volumes e com material multimídia - vídeos, produzido sob a coordenação das professoras Monique Deheinzelin e Zelia Vitória Cavalcanti Lima (BRASIL, 1990a), foi um marco organizador, realizado em formações continuadas sob a forma de multiplicadores, e novamente, dependendo da concepção e da articulação política local o projeto seguia e rendia discussões e aprimorava o desenvolvimento do atendimento. Enfatizamos novamente aqui que as orientações recebidas eram direcionadas a pré-escola, na época crianças de 4, 5 e 6 anos.

Com a Constituição Federal de 1988, a criança é reconhecida como sujeito de direitos, especialmente quanto ao atendimento educacional e cria-se a obrigatoriedade de atendimento às crianças de zero a seis anos, pelo sistema educacional público.

Finalmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei nº 9.394/96) consolida a inclusão das creches e pré-escolas nos sistemas educativos e preceitua pela primeira vez o conceito de **educação infantil** na legislação, através do Art. 29: “A *educação infantil é a primeira etapa da educação básica, e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade*”.

No contexto pós LDB/96, com todo o progresso refletido na educação infantil pela legislação, observou-se uma diminuição no avanço ao atendimento a crianças pequenas verificando um decréscimo em números reais, essa diminuição pode ser atribuída ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), um conjunto de fundos contábeis, que não incluía a creche e a pré-escola. Sendo revisto em 2007 se constituiu no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), para poder abarcar todas as esferas da educação básica, incluindo, portanto, a educação infantil.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, aprovadas pela Resolução CEB nº 01 (BRASIL, 1999) instituídas com o objetivo de nortear, em caráter mandatório, a organização das propostas pedagógicas das instituições de educação infantil integrantes dos diversos sistemas de ensino, estabelecendo padrões para a implementação de programas de cuidado e educação da criança, com qualidade.

Mas, antes da instituição das Diretrizes, foi publicado o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998b) que, embora não tivesse caráter compulsório, visava contribuir para a qualificação das propostas curriculares da Educação Infantil, considerando, no entanto, que estas deviam ser, tanto discutidas criticamente pelos atores responsáveis por sua organização e implementação, quanto adequadas às reais necessidades e especificidades de cada instituição e de seu contexto.

Esse foi um documento alvo de críticas e divergências, alguns consideravam o documento com propostas muito próximas as áreas de conhecimento das disciplinas do ensino fundamental, criticando uma possível escolarização imposta pelo documento. Outros criticavam a forma desestruturada e espontaneista com que o currículo se apresenta no documento. Nesse cenário é importante considerar que a discussão da Educação Infantil, como área, ainda se encontrava em processo de amadurecimento, apontando a necessidade de reflexão, discussão e produção de conhecimentos sobre as especificidades desta etapa educativa e consequentes sentidos curriculares.

Entendemos que tais proposições, em que pese a organização por áreas de conhecimento, podem informar aos professores, segundo suas possibilidades e condições de utilização do documento, acerca de como organizar as experiências curriculares, escapando, tanto à mera reprodução do que se faz nos níveis posteriores, como ao esvaziamento do cotidiano, tão presente nas instituições

Para dar corpo às ideias discutidas no RCNEI, o Ministério da Educação

propôs uma formação nacional para a educação infantil chamada “Parâmetros em Ação”, que tinham como propósito apoiar e incentivar o desenvolvimento profissional dos professores e especialistas em educação, de forma articulada com a implementação dos Referenciais Curriculares Nacionais para a *Educação Infantil, novamente sendo* realizado em formações continuadas sob a forma de multiplicadores, e ficando dependente da concepção e da vontade política local. Dando ao município a possibilidade de afirmar (ou não) a regulação das políticas educativas propostas.

A partir deste momento, o Referencial passou a se configurar como “a” proposta curricular nacional para a Educação Infantil. Daí a importância dada a ele na política do Ministério da Educação a partir de então.

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001, estabeleceu metas decenais para que, até 2011, a oferta da Educação Infantil atingisse 50% das crianças de zero a três anos e 80% das crianças de quatro e cinco anos. Essas metas são, ainda hoje, um grande desafio a ser enfrentado pelo país. As duas grandes demandas que caracterizam a Educação Infantil nestes anos pré e pós PNE, são a quantidade de vagas e a qualidade do atendimento.

Em relação ainda sobre a idade da criança na Educação Infantil, a Lei 11.274/2006, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional dispendo sobre a duração de 09 (nove) anos para o ensino fundamental com matrícula obrigatória a partir dos 06 (seis) anos de idade, ampliou a duração do Ensino Fundamental de oito para nove anos e houve nova regulamentação quanto à matrícula obrigatória para crianças a partir de seis anos, que passam a frequentar o primeiro ano do Ensino Fundamental. A Emenda Constitucional 53/2006 redefiniu a faixa etária da Educação Infantil de zero a cinco anos de idade e a Emenda Constitucional 59/2009 que alterou a obrigatoriedade escolar para o período de 4 a 17 anos, englobando a pré-escola, o ensino fundamental e o médio.

Essa configuração legal provoca maiores ansiedades quanto as preocupações em torno das especificidades do trabalho na pré-escola, das necessidades de diálogo entre educação infantil e ensino fundamental e, portanto, das definições curriculares.

Nunes, Corsino e Didonet (2011) defendem uma interação entre educação infantil e ensino fundamental, também considerando que o modelo escolar que é proposto para a educação infantil, também é inadequado para o ensino fundamental. Acreditando que, um diálogo entre os dois níveis educativos, poderia promover um movimento contrário:

A educação infantil, com suas práticas pedagógicas, que visam ao desenvolvimento integral das crianças, portanto, focadas na(s) linguagem(s), na expressão, no espaço do brincar, na apropriação interdisciplinar de conhecimentos etc., e com seu sistema de avaliação de acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, tem muito a contribuir no diálogo com o ensino fundamental (p. 71).

Entendemos que as práticas, saberes, experiências e propostas pedagógicas no campo da educação infantil ainda estão em processos de construção e discussão.

4. O QUE SE APRESENTA NO HORIZONTE SOBRE CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Isso se torna objeto de estudo novo documento em fase de finalização com o título - Base Nacional Comum Curricular - BNCC - que vem sendo elaborado, aparentemente, com poucas discussões dos protagonistas da ação, professores e escolas, que pouco, ou quase nada, tem encontrado espaço para contribuir com as discussões. E aqui nos perguntamos: como serão inseridas as novas contribuições na prática educativa, sem os professores saberem do que se trata, sem terem uma visão crítica e fundamentada teoricamente do atual modelo proposto?

A luz destas considerações e sabendo ser o currículo uma ferramenta na atuação dos professores, nós o consideramos um elemento de suma importância para o planejamento do professor, pois possibilita organizar os conteúdos e as atividades, sendo assim ele é um recurso para o educador. De forma ampla ou restrita, o currículo abrange as atividades desenvolvidas dentro da escola. Não compreende apenas as matérias ou os conteúdos do conhecimento, mas também sua organização e sequencia adequada, bem como as estratégias que permitem um melhor desenvolvimento dos mesmos.

Novamente estamos diante de um impasse, pois já vivemos essa situação com o Referencial Curricular Nacional, em 2000, em que as orientações curriculares para a Educação Infantil foram vagas e passíveis de inúmeras interpretações; afastando a etapa da infância das questões educativas e deixando mais forte as questões de desenvolvimento. E os professores, nesse compasso, continuam confusos sem saber ao certo que caminho seguir.

O projeto da BNCC prevê que cerca de 60% do conteúdo abordado em sala siga o proposto pelo MEC (Ministério da Educação) ou seja, oferecerão o mesmo conteúdo, de norte a sul do país. Os outros 40% serão determinados pelas redes estadual e municipal de ensino e pelas escolas.

Temos ainda:

Ensino Fundamental, em continuidade à Educação Infantil, ao lado do acolhimento integral à criança e do apoio a sua socialização, a alfabetização e a introdução aos conhecimentos sistematizados pelas diferentes áreas do conhecimento deve-se dar em articulação com atividades lúdicas, como brincadeiras e jogos, artísticas, como o desenho e o canto, e científicas, como a exploração e a compreensão de processos sociais e naturais. Por esta razão a orientação curricular para essa etapa precisa integrar muitas áreas e conhecimento, centradas no letramento e na ação alfabetizadora. (BNCC - 3ª versão)

Essa apresentação que apregoa cooperação e continuidade é pouco observável na proposta de Educação Infantil, pois, as organizações estabelecidas e os objetivos de aprendizagens aparecem diluídos nos itens Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento, que são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. temos os Campos De Experiências em que se organiza a Base Nacional

Comum Curricular-BNCC que são: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e imagens; Escuta, fala, linguagem e pensamento; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, são muito diferentes nas abordagens e terminologias, causando uma interpretação própria. Já no Ensino Fundamental a organização é diferente e usa outros princípios, termos e organizações, sem prever um momento de passagem e intermediação.

Nessa amalgama de considerações temos as crianças, os professores e a ação educativa. Como essa proposta irá refletir na atuação docente?

5. O NECESSÁRIO CONHECIMENTO: A FORMAÇÃO DOS EDUCADORES

Nessa intersecção de dimensões vislumbramos a formação dos professores. Ninguém duvida que a formação docente seja um dos fatores essenciais na qualidade da educação.

Infelizmente, percebe-se que quanto menor a criança menor o prestígio do profissional que a atende. Antigamente bastava ser mulher, mãe e gostar de crianças para trabalhar com crianças pequenas. Essa ainda é realidade para muitos adultos e gestores de educação, e vai na contramão dos estudos sobre a aprendizagem na primeira infância.

Sabemos que educar um grupo de crianças pequenas, num ambiente coletivo, como é o da creche e da pré-escola, requer outros conhecimentos do que o do senso comum. É preciso pensar nos objetivos educacionais, abrindo outros horizontes sobre os conhecimentos que supere a visão assistencialista. E para tanto é necessário uma competência que deveria ser trabalhada na formação de professores para a infância. Na qual se aprende a especificidade da educação infantil, principalmente para o trabalho nas creches, aonde estão as crianças menores.

Os problemas surgem quando se avalia se houve aprendizagem de como ser professor de infância, principalmente os professores da primeira infância. A preocupação sobre a maneira como os docentes aprendem não é um tema secundário se observarmos o investimento público que representa a formação permanente e o número de professores que, mais ou menos preocupados com o aperfeiçoamento didático e a renovação, participam a cada ano de formações, seminários, especializações e grupos de estudos. Mas, e a articulação disso na prática docente como ocorre?

O professor na hora da prática mobiliza vários saberes, adquiridos na sua vida pessoal e educacional. A formação específica e direcionada aos professores que atuarão com a primeira infância ajuda a superar posturas tradicionais, os vícios acumulados e a cultura escolar que tende a eternizar-se. A fragilidade da formação inicial torna o professor vulnerável, sem uma reflexão mais específica sobre o pensar certo. Se na formação inicial os professores não aprendem bem as especificidades da infância e as formas mais adequadas de trabalhar e educar as crianças, na atuação prática irá mobilizar os saberes do senso comum.

São muitos os sentimentos e formas de pensar relacionadas às concepções de Educação, de criança e de instituição de educação para crianças pequenas. Esbarramos na forma da formação dos educadores de infância, a formação dos profissionais é uma questão importante para ser analisada. A exigência legal proposta pela LDB de que todos os profissionais da educação infantil tenham curso superior é muito positiva, no entanto, na realidade não temos cursos superiores em quantidades suficientes e que aborde as questões necessárias à formação dos profissionais que atuam na educação infantil.

O desenvolvimento da política curricular da educação infantil está na contramão da atual política de formação de professores. Apesar de todos os aspectos que comprovam envolvimento da política curricular voltada para educação infantil é inegável que os processos de formação dos profissionais que atuam nessa área ainda não apresentam o necessário desenvolvimento. Especialmente no trabalho com os bebês e crianças até os três anos de idade

No entanto, estudos têm evidenciado que isso não acontece na maioria dos cursos. Mostram também que a formação para a docência (inclusive dos anos iniciais do Ensino Fundamental) possui deficiências, especialmente no que tange às questões próprias das relações professor-criança e às metodologias que favorecem o desenvolvimento e a aprendizagem (GATTI, 2013).

Também é necessário considerar a baixa remuneração, afastando profissionais mais especializados e interessados, que não se permitem questionar e analisar a própria prática para superar essa necessidade.

Outra dimensão da formação é a continuada que é necessária, mas essa nem sempre responde as necessidades, pois uma formação sem análise da prática não contribui ao aprimoramento do plano pedagógico. E quando acaba o trabalho de formação ou assessoria, a realidade da instituição de educação infantil volta ao seu desenho anterior.

É necessário ter uma formação em serviço permanente, no contexto das práticas, impregnada do cotidiano dos professores.

É necessário o acompanhamento e reflexão do que realmente acontece, do que as crianças experienciam diariamente.

É necessário mudar o currículo dos cursos de formação de professores.

É necessário ter uma formação em serviço permanente

Garantir o acesso com qualidade na educação infantil é compromisso de todos que atuam na educação e nas políticas públicas, precisamos pensar em ações que possam alavancar a educação infantil por meio da prática de seus professores e colocar o tema em destaque.

Uma educação que favoreça o desenvolvimento seguro e saudável das crianças além do seu papel de direito legal.

Para finalizar, observamos que em parte dos municípios brasileiros existem dificuldades para a implementação do que determina a legislação. Por diferentes razões, ainda encontramos professoras sem a qualificação mínima exigida e, também, a criação de funções não docentes para o trabalho com as crianças nas instituições de educação infantil, especialmente com os bebês.

A formação profissional e a construção da identidade dos professores e professoras da Educação Infantil constituem elementos centrais das políticas e práticas em Educação Infantil. Essa questão envolve tanto a formação e a habilitação profissional quanto às condições de trabalho e a carreira profissional nas redes de ensino que oferecem essa etapa da educação.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; KRAMER, Sonia. “O rei está nu”: um debate sobre as funções da pré-escola. **Cadernos Cedes**. 2. reimp. São Paulo: Cortez, 1987, p. 27 – 38.

ASSIS, Regina. Projeto Nezahualpilli: uma alternativa curricular para a educação de criança de classes populares. **Cadernos Cedes**. 2. São Paulo: Cortez, 1987, p. 67 – 95.

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

BRASIL. Ministério de Educação. COEDI. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília: MEC / SEF / DPEF / COEDI, 1994.

_____. Ministério de Educação. COEDI. **Por uma política de Formação do Profissional de Educação Infantil**. Brasília: MEC / SEF / DPEF / COEDI, 1994a.

_____. Ministério de Educação. COEDI. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC / SEF / DPEF / COEDI, 1995.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. COEDI. **Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1996.

_____. Assembleia Legislativa. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Lei n.º 9.394/96**. Brasília: Centro Gráfico, 20 de dezembro de 1996a. 68 p.

_____. CNE. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Parecer CEB 22/98. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de dezembro de 1998a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). Secretaria da Educação Fundamental (SEF). **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**.

Brasília: MEC/SEF, Centro Gráfico, 1998b. 3v.

_____. Resolução CEB 1/99. Institui **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Diário Oficial da União, Brasília, 13 de abril de 1999. Seção 1, p. 18.

CAMPOS, Maria Malta. Revista Educação. Edição Especial Educação Infantil. São Paulo: Editora Segmento, 2009.

_____, M.M, FÜLLGRAF, J., WIGGERS, V. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. Cadernos de Pesquisa, v.36, n.127, p.87-128, jan./abril. 2006.

_____, Maria Malta. **Dimensões Práticas**. Entrevista concedida à Revista Educação. Educação Infantil. N. 1. Setembro, 2011. São Paulo: Editora Segmento, 2011.

DEHEINZELIN, Monique. **A fome com a vontade de comer – uma proposta curricular de educação infantil**. – 10. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. (1ª edição: 1994).

GATTI, B. A. Por uma política nacional de formação de professores. 1. Ed. – São Paulo: Editora Unesp; 2013.

KRAMER, Sonia. O papel social da pré-escola pública: contribuições para o debate. **Cadernos de Pesquisa**. v. 58. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, agosto de 1986. (77-78).

_____. (Coord.). **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**. 14. ed. São Paulo: Ática, 2005.

_____. et al. (Consultoria). **Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Infantil**. Trabalho encomendado pelo MEC/SEB. Brasília: MEC. SEB, 2009.

KUHLMANN Jr., Moysés. Educação Infantil e Currículo. In.: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Maria Silveira. (Org.). **Educação Infantil pós LDB: rumos e desafios**. – 5. ed. – Campinas, SP : Autores Associados, 2005. – (Coleção Polêmicas do nosso tempo; 62)

MACHADO, Maria Lúcia de A. **A pré-escola é não é escola: A busca de um caminho**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1991

NUNES; CORSINO; DIDONET. **Educação Infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica**. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de

Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

NUNES, Maria Fernanda Rezende, **Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica**; Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

ROSEMBERG, Fúlvia. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. – 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2005.

VITTA, F. C. F; Vitta, A. Promoção de desenvolvimento da criança no contexto educacional: o berçário. In: ZANIOLO, L.O; DALL'ACQUA, M. J. C. **Inclusão escolar: Pesquisando políticas públicas, formação de professores e práticas pedagógicas**. Jundiaí, Paco Editorial. p. 141 – 162. 2012.

VITTA, F. C. F; SILVA, C.C. B.; ZANIOLO, L.O. **Educação de Crianças de zero a três anos e Educação Especial: uma leitura crítica de documentos que norteiam a educação básica**. Revista. Brasileira de Educação Especial, v.22, p.9-26, jan-mar.2016

ABSTRACT: Today we live a time of transformations. We consider the curriculum element of paramount importance to the educational process. Broadly, the curriculum covers activities carried out within the school. Don't understand just the contents of knowledge, but also your sequence and organization, as well as methods that allow better development. And in early childhood education working these dimensions is essential. And those intersections of dimensions have the training of teachers. No one doubts that teacher education is one of the key factors in quality of education. At the current time, especially in early childhood education, urges the need for explanation of the main concepts, principles, intent and forms of organization of educational work to consolidate the identity of this educational stage. Still under development we have the National Common Curriculum Base - BNCC, a document which aims to systematize what is taught in the schools of the whole Brazil, encompassing from early childhood education to the end of high school. Surely this isn't the first time that early childhood education can be seen on a curriculum prepared by the Government, with curriculum guidelines and their numerous interpretations. And teachers, in this scenario, remain confused not knowing for sure which way to go.

KEY WORDS: Early childhood education, curriculum, teacher training

Sobre os autores:

Ana Quitéria Rodrigues da Silva: Professora da Secretaria Municipal de Educação de Maceió - SEMED; Graduação em Letras/Espanhol pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL; E-mail para contato: anakiteria@hotmail.com

Carla Cordeiro Marçal y Guthierrez: Professora Assistente da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Universidade Estácio de Sá. Experiência no Ensino Superior, Educação Básica, Ensino colaborativo e no Atendimento Educacional Especializado - AEE. Vivência na Orientação Educacional e Gestão Escolar. Doutoranda em Educação no PROPED/UERJ. Linha de pesquisa: Educação Inclusiva e Processos Educacionais. Mestra em Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares - IM/IE/UFRRJ. Especialista em Educação Especial Inclusiva - com ênfase em Tecnologia Assistiva e Comunicação Alternativa - UCAM. Especialista em Gênero e Sexualidade/CLAM/IMS/UERJ. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro / IM - Instituto Multidisciplinar. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Formação em Diálogo: narrativas de professoras, currículos e culturas, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Estratégias Pedagógicas de Aprendizagem da Universidade Estácio de Sá

Corina Fátima Costa Vasconcelos: Licenciada em Pedagogia e especialista em Psicopedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). É mestre em Ciências da Educação Superior pela Universidade Camilo Cienfuegos - Cuba. Doutorou-se em Educação pela Universidade Federal do Amazonas. É professora do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia (ICSEZ), campus da Universidade Federal do Amazonas, onde atualmente é Coordenadora do curso de Pedagogia. Atua na área de Currículo, Planejamento e Avaliação Educacional, Didática, Formação de Professores e Psicopedagogia.

Denise Maria de Carvalho Lopes: Graduação em Pedagogia pela UFRN; Possui Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte; Realizou um estágio de pós-doutoramento na Faculdade de Ciências e Tecnologia e na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Linha de pesquisa: Educação, Currículo e Práticas Pedagógicas; Grupo: Crianças, Infâncias, Cultura e Educação.

Deyse Mara Romualdo Soares: Graduada em Tecnologia em Alimentos pela Faculdade de Tecnologia CENTEC (2015). Licencianda em Letras Português pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Cursando Grego Clássico e Koiné pelo Departamento de Letras Estrangeiras da Universidade Federal do Ceará (UFC). Tem formação técnica em Meio Ambiente pelo Instituto Federal de Ciência e Educação (IFCE). Está vinculada ao Grupo de Pesquisa Tecnodocência: Integração entre Docência e Tecnologias Digitais. E integrante do Grupo de Pesquisa Literatura, Linguagens e Códigos, atuando na linha de pesquisa Semiótica, literatura e artes

plásticas. E-mail: deysemarasoares@gmail.com

Edileide Ribeiro Pimentel: Graduação em Pedagogia pela Unifacex; Especialista em Psicomotricidade pela UNP; Mestranda do PPGEd Universidade Federal do Rio Grande do Norte; Linha de pesquisa: Educação, Currículo e Práticas Pedagógicas Grupo Crianças, Infâncias, Cultura e Educação.

Elvenice Tatiana Zoia: Possui graduação em Pedagogia e especialização em Fundamentos da Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, especialização em Psicologia Histórico-Cultural pela UEM, Mestrado em Educação pela UFPR. Atualmente é doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá e docente da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, campus de Cascavel. Tem experiência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil, atuando nos seguintes temas: Psicologia da Educação, ensino e aprendizagem e formação de professores. Membro do grupo de pesquisa em Educação e Formação de Professores e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Saúde e Psicologia Histórico-Cultural.

Gabriela Teles: Bacharel em Serviço Social pela Universidade Estadual do Ceará (2012). Licencianda em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará. Atualmente é bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, com atuação no Laboratório de Tecnodocência. Está vinculada ao Grupo de Pesquisa Tecnodocência, tendo interesse na área de Educação, no processo de integração entre Docência e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. E-mail: gabiteles2s.as@gmail.com

Ione da Silva Guterres: Professora da Educação Básica Pública Municipal de São Luís/MA; Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário do Maranhão – UNICEUMA; Especialista em Planejamento e Gestão Escolar - UNICEUMA e Docência na Educação Infantil pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA; Grupo de pesquisa: GEPEID: Grupo de Estudos Pesquisas, Educação, Infância e Docência alocado ao NEIUFMA (Núcleo de Educação Infantil da Universidade Federal do Maranhão – UFMA); E-mail para contato: ioneguterres@hotmail.com

Jéssica Silva de Sousa: Estudante do 4º ano do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência (PIBID). Membro do Laboratório Interdisciplinar em Metodologias Ativas - LIMA/UEG/CNPQ

José Carlos de Melo: Professor da Universidade Federal do Maranhão – UFMA/ *Departamento de Educação II*; Membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em *Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB)* da Universidade Federal do Maranhão – UFMA; Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT; Mestrado em Educação pela UQUAM - *Universite du Québec à Montréal – Canadá*; Doutorado em Educação pela Universidade PUC- SP;

Atualmente encontra-se cursando o Pós-doutorado na Universidade Católica de Santos – UNISANTOS; Coordenador do Grupo de pesquisa: GEPEID: Grupo de Estudos, Pesquisas, Educação, Infância e Docência alocado ao NEIUFMA (Núcleo de Educação Infantil da Universidade Federal do Maranhão – UFMA); E-mail para contato: mrzeca@terra.com.br

Juliana de Moraes Prata: Professora assistente da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. Mestre em Educação, Cultura e Comunicação (UERJ/FEBF). Pós-graduada pelo IFRJ em Ensino Profissionalizante na Educação de Jovens e Adultos e pela UFRJ em Gestão Educacional e Graduada e licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2007). Concentra-se na área da Sociologia, Sociologia da Educação, Desigualdades Sociais, Educação de Jovens e Adultos, Produção de Conhecimento em Educação, Metodologias de Ensino, Ensino Colaborativo, Alfabetização e Formação de Professores tendo como temáticas de trabalho: Juventudes, Formação de Professores e Políticas Públicas

Karolayne Rodrigues Pinheiro: Estudante do 4º ano do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência (PIBID). Membro do Laboratório Interdisciplinar em Metodologias Ativas - LIMA/UEG/CNPQ

Kátia Farias Antero: Universidade Estadual Vale do Acaraú; Graduação em Língua portuguesa e Pedagogia. Mestrado em Educação pela UniGrendal; FACLE; Mestrado em Ciências da Educação. Grupo de pesquisa *do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Educação, Cultura e Diversidade – NUPEDI/IFPB – CNPQ*. E-mail: professorakatiaantero@hotmail.com

Keilla Rebeqa Simões de Oliveira: Graduação em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba; Mestrado em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco; Doutorado em andamento em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco; Grupo de pesquisa: Grupo de Pesquisa Linguagem Leitura e Letramento (GEPELLL); E-mail para contato: keilla.rso@gmail.com.

Kézia Siméia Barbosa da Silva Martins: Licenciada em Pedagogia com Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Amazonas. Professora do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia (ICSEZ), campus da Universidade Federal do Amazonas no município de Parintins-Am. Faz parte do Grupo de Pesquisa GEPEAM - CNPq, certificado pela Instituição. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação de Professores, Currículo Escolar, saberes Locais e Identidades Amazônicas, Práticas Pedagógicas, Metodologia Educacional e Projetos de Pesquisa.

Lúcia de Mendonça Ribeiro: Professora da Secretaria Municipal de Educação de Maceió - SEMED; Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL; Mestrado em Educação Brasileira pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL;

Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Alagoas; Grupo de pesquisa: Política e Planejamento Educacional. E-mail para contato: lucia_0707@yahoo.com.br

Luciana de Lima: Licenciada em Matemática pela Universidade Federal do Ceará (1994), Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2003), Especialista em Telemática pelo Centro Federal Tecnológico do Ceará (2006), Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (2008) e Doutora em Educação pela UFC (2014). Atualmente é professora DE Adjunta da Universidade Federal do Ceará, com lotação no Instituto Universidade Virtual (IUVI). Tem experiência na área de Formação de Professores, trabalhando principalmente com os seguintes temas: Tecnodocência, Aprendizagem Significativa, Mapas Conceituais, Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), Educação a Distância, Ambientes Virtuais de Aprendizagem, Educação Matemática e Ensino de Ciências. E-mail: luciana@virtual.ufc.br

Lucineide Ferreira da Silva: Professora da Secretaria Municipal de Educação de Maceió - SEMED; Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário CESMAC; E-mail para contato: edienicul@hotmail.com

Marta Patrícia Peixoto Duarte de Deco: Mestrado em Educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, Rio De Janeiro, Brasil. Especialização em Educação Infantil na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC-Rio, Rio De Janeiro, Brasil; Graduação em Letras Português Inglês na Universidade do Grande Rio, UNIGRANRIO, Duque De Caxias, Brasil. Servidor público no Colégio Pedro II - CP II.

Rayanne dos Santos Magalhães: Estudante do 4º ano do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência (PIBID).

Renata Soares Vieira da Silva: Graduanda do curso de Pedagogia - Licenciatura da Universidade Federal Da Paraíba - UFPB com interesse de estudo nas áreas de Filosofia e Educação Emocional. Faz parte do projeto de Monitoria da disciplina de Filosofia 1 e Fundamentos Antropo-filosóficos da Educação, nos cursos de Pedagogia e Ciências Biológicas, ambas lecionadas pelo professor Rodrigo Rosal

Robson Carlos Loureiro: Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1984), Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (1998) e Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2010). Foi professor e coordenador de Educação a Distância e assessor da Vice-Reitoria de Graduação da Universidade de Fortaleza. Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal do Ceará - Instituto UFC Virtual. Tem se dedicado ao estudo das relações no espaço pós-orgânico virtual, à filosofia da tecnologia e à formação de professores para atuar com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. Atua na formação de docentes e licenciandos para a utilização das TDICs na docência, prática de interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e multirreferencialidade aplicadas à docência. E-mail: robson@virtual.ufc.br

Rodrigo Silva Rosal de Araújo: Doutor em Filosofia no Programa Integrado de Doutorado - UFPB/UFPE/UFRN (2010)- e pesquisador nas área de Filosofia da Educação, Fundamentos da Educação e Formação Humana. Membro Pleno da Sociedade Brasileira de Platonistas. Sócio Efetivo da Sociedade Brasileira de Estudos Clássicos. Membro do Comitê Científico do Instituto de Formação Humana. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Superior. Integrante do Banco de Avaliadores BASis do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior Sinaes, Pós-Doutorado em Filosofia pela UnB (2012-2014). Atualmente participa do Curso Formação Continuada Avaliadores do BASis.

Sandra Patrícia Ataíde Ferreira: Professor da Universidade Federal de Pernambuco; Membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco; Graduação em Psicologia pela Faculdade de Ciências Humanas de Olinda; Mestrado em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco; Doutorado em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco; Grupo de pesquisa: Grupo de Pesquisa Linguagem Leitura e Letramento (GEPELLL); E-mail para contato: tandaa@terra.com.br

Sasquia Rodrigues Vieira: Graduanda do curso de Pedagogia do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia (ICSEZ), campus da Universidade Federal do Amazonas. Atualmente realiza estudos e projetos nos programas curriculares de extensão na área de leitura e literatura regional/local.

Silvânia Kelly Lourenço da Costa Florêncio: Universidade Faculdade Maurício de Nassau- Unidade II, Campina Grande, PB. Graduação em: Pedagogia Pela Faculdade Maurício de Nassau. E-mail para contato: kelly.minam@gmail.com

Sione Guterres Gonçalves: Professora da Educação Básica Pública Municipal de São Luís/MA; Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário do Maranhão – UNICEUMA; Especialista em Planejamento e Gestão Escolar – UNICEUMA; Membro do Grupo de pesquisa: GEPEID: Grupo de Estudos Pesquisas, Educação, Infância e Docência alocado ao NEIUFMA (Núcleo de Educação Infantil da Universidade Federal do Maranhão – UFMA); E-mail para contato: ioneguterres@hotmail.com

Sônia Bessa: Docente do Curso de Pedagogia da UEG - Universidade Federal de Goiás, Campus Formosa. Graduação em Pedagogia pelo UNASP-SP, Mestrado e Doutorado pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Pós-doutorado pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM. Coordenadora do Laboratório Interdisciplinar em Metodologias Ativas - LIMA/UEG/CNPQ, colaboradora do Laboratório de Psicologia Genética da Unicamp. Email: soniabessa@gmail.com

Tacyana Karla Gomes Ramos: Professora Adjunta do Departamento de Educação, da Universidade Federal de Sergipe; Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco, com estudos vinculados à Linha de Pesquisa Linguagem e Educação; Membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe; Membro do Comitê de Ética em

Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe. E-mail para contato: tacyanaramos@yahoo.com.br

Thamisa Sejanny de Andrade Rodrigues: Técnica em Assuntos Educacionais da Universidade Federal de Sergipe; Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Sergipe; Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Sergipe, linha Formação de Educadores. E-mail para contato: thamisaunb@hotmail.com

Thayana Brunna Queiroz Lima Sena: Bacharela em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará (2015). Licencianda em Geografia pela Universidade Federal do Ceará (2019). Especialização em Gestão Ambiental pelo Instituto Ateneu (2018). Especialização em Tecnologias Digitais para a Educação Básica pela Universidade Estadual do Ceará/ Universidade Aberta do Brasil. Vinculada ao Grupo de Pesquisa Tecnodocência. Atua e/ou tem interesse pelos seguintes temas: Geografia, Tecnodocência, Docência e Tecnologias Digitais, Educação e Educação a Distância. E-mail: thayanabrunna@hotmail.com

Thays Evelin da Silva Brito: Universidade: Faculdade Maurício de Nassau- Unidade II, Campina Grande, PB. Graduação em: Pedagogia Pela Faculdade Maurício de Nassau. Email: thaysevelin1@gmail.com

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-93243-77-6

