



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CÂMPUS DE PALMAS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E SAÚDE**

LUANA CRISTINA SANTOS DA SILVA BONFIM

**UMA ANÁLISE DA INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA DA REDE MUNICIPAL
NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE PALMAS-TO**

**Palmas -TO
2024**

Luana Cristina Santos da Silva Bonfim

Uma análise da intencionalidade pedagógica da rede municipal na educação infantil de Palmas - TO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências e Saúde – Campus Palmas, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em em Ensino em Ciências e Saúde.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lisiane Costa Claro
Coorientadora: Prof.^a Dr.^aHardalla Santos do Valle.

Palmas -TO
2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

- B713a Bonfim, Luana Cristina Santos da Silva.
Uma análise da intencionalidade pedagógica da rede municipal na educação infantil de Palmas - TO. / Luana Cristina Santos da Silva Bonfim. – Palmas, TO, 2024.
127 f.
- Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Palmas - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em Ensino em Ciências e Saúde, 2024.
Orientadora : Lisiane Costa Claro
Coorientador: Hardalla Santos do Valle
1. Criança. 2. Educação Infantil. 3. Gestão Acompanhamento; Intencionalidade pedagógica. 4. Acompanhamento. 5. Intencionalidade pedagógica.. I. Título

CDD 372.35

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Luana Cristina Santos da Silva Bonfim

Uma análise da intencionalidade pedagógica da rede municipal na educação infantil de Palmas - TO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências e Saúde – Campus Palmas, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Ensino de Ciências e Saúde.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lisiane Costa Claro

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Hardalla Santos do Valle.

Data da aprovação : ____ / ____ / ____

Banca Examinadora:

Profa. Dr.^a Lisiane Costa Claro – UFT/UNIPAMPA - Orientadora

Profa. Dr.^a Hardalla Santos do Valle– UFPel - Coorientadora

Prof. Dr.^a Ângela Adriane Schmidt Bersch - FURG

Prof. Dr.^a Narjara Mendes Garcia - FURG

Prof. Dr.^a Leidiene Ferreira Santos - UFT

Dedico este trabalho com profundo carinho e respeito a todas as crianças da Educação Infantil do Município de Palmas, que merecem nosso maior empenho, e às unidades de Educação Infantil, essenciais palcos onde se molda o desenvolvimento dos pequenos. Este estudo é também dedicado à minha querida filha, Alice Flor, que vive sua primeira infância e se tornou uma constante fonte de inspiração e motivação em minha jornada. Por fim, estendo esta dedicação à Diretoria Municipal de Educação Infantil e a todas as suas técnicas, que diariamente se empenham na valorização e aprimoramento da Educação Infantil em Palmas, trabalhando incansavelmente para oferecer um futuro promissor a cada criança.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, quero expressar minha profunda gratidão a Deus, o detentor de toda sabedoria e conhecimento, que me guiou através desta jornada singular e desafiadora que é o mestrado. Sua presença foi fundamental para atravessar os momentos de solidão e desafio no caminho do conhecimento.

Dedico esta conquista à minha amada família, cujo suporte incondicional foi o farol que me guiou através dos desafios destes últimos dois anos. O carinho, a paciência e o amor incansável de meu esposo Francirley e de nossos queridos filhos, Theodoro Miguel e Alice Flor, foram fundamentais e a verdadeira razão de minha perseverança nesta jornada. Sou profundamente grata à minha mãe, Ana Cristina, e ao meu padrasto, Clésio, cuja alegria e apoio contínuos foram um conforto constante. Meu sincero agradecimento ao meu sogro, Cândido, cujo incentivo e compreensão em cada passo reafirmaram a nobreza da busca pelo conhecimento. Guardo em meu coração a memória de meu pai, Ailton Batista, cujo sonho de me ver trilhar este caminho continua a ser uma fonte de inspiração e motivação, mesmo após sua partida, no início da minha jornada.

Também sou grata às amigas queridas que me incentivaram a não desistir e demonstraram uma paciência imensa, pausando nossa convivência para que eu pudesse me dedicar a este estudo. O apoio de vocês foi essencial!

Quero expressar minha profunda gratidão aos meus queridos colegas do mestrado que trilharam comigo essa jornada e a todos os docentes do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Ciências e Saúde (PPGECS), cuja generosidade em compartilhar seus conhecimentos enriqueceu imensamente minha pesquisa. Estendo meus agradecimentos às Professoras Julia Guimarães Neves (UNESP) e Ângela Adriane Schmidt Bersch (FURG), cujas contribuições durante minha qualificação foram essenciais, trazendo conhecimentos, ponderações e reflexões valiosas para o desenvolvimento deste trabalho. Por fim, e com relevante importância, agradeço especialmente às minhas orientadoras, Lisiane Claro e Hardalla do Valle, pela paciência, sensibilidade e apoio incondicional que se provaram fundamentais em minha jornada acadêmica. A atenção, credibilidade e, sobretudo, o comprometimento que vocês demonstraram foram a luz que guiou meu caminho.

RESUMO

Esta dissertação aborda a intencionalidade pedagógica da Rede Municipal de Educação Infantil de Palmas-TO, identificando como essa gestão conduz o acompanhamento da aprendizagem e do desenvolvimento da criança. Com abordagem qualitativa, foi realizada uma pesquisa documental, que caracteriza-se pelo uso exclusivo de documentos como fonte de dados, visando extrair e analisar as informações neles disponíveis para compreender determinado fenômeno. Foram analisados documentos oficiais, públicos da Secretaria Municipal de Educação de Palmas, que estão vigentes ou foram aprovados dentro do recorte temporal de 2021 e 2023. O objetivo da pesquisa é investigar a intencionalidade pedagógica subjacente à gestão da Rede Municipal da Educação Infantil de Palmas, visando aprofundar a compreensão das estratégias e diretrizes adotadas nesse contexto específico. Considera-se a relevância da equidade e eficiência na gestão, com a finalidade de promoção de um ambiente adequado ao desenvolvimento integral das crianças, resguardando suas necessidades físicas, emocionais, cognitivas e sociais. O estudo buscou compreender os alicerces teórico-metodológicos da Educação Infantil, incluindo conceitos sobre a criança, infância, desenvolvimento e aprendizagem, além da historicidade e gestão da Educação Infantil no Brasil, e em paralelo a importância da intencionalidade pedagógica. Esse estudo direciona princípios essenciais para a gestão da Rede Municipal de Palmas, focando na intencionalidade pedagógica promovida pela gestão pública em relação à aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil. A análise preliminar dos documentos que regem a Educação Infantil em Palmas permitiu extrair categorias fundamentais para responder às questões analíticas da pesquisa, como: criança, infância, intencionalidade pedagógica, gestão, avaliação/acompanhamento, aprendizagem e desenvolvimento. Entre os resultados obtidos, observou-se que a intencionalidade pedagógica da Rede Municipal da Educação Infantil de Palmas-TO é centrada no desenvolvimento integral das crianças, com base no respeito e na valorização das suas características como seres sociais, culturais e históricos. Além disso, a intencionalidade pedagógica da rede enfatiza o papel ativo das crianças no processo educativo, vendo-as como participantes ativos e não meros receptores passivos de conhecimento. Todavia, é necessário ponderar que a Rede Municipal de Palmas, embora considerada uma referência, ainda não possui um currículo

formalmente estabelecido que defina sua intencionalidade pedagógica, nem dispõe de normativas claras para orientar suas ações educativas. A materialização de uma identidade por meio de um currículo da Educação Infantil de Palmas e uma gestão democrática que se inicie na SEMED é crucial para a construção e concretização de uma intencionalidade educacional clara e consistente.

Palavras-Chaves: Criança; Educação Infantil; Gestão; Acompanhamento; Intencionalidade pedagógica.

ABSTRACT

This dissertation addresses the pedagogical intentionality of the Municipal Early Childhood Education Network of Palmas-TO, identifying how this management oversees the monitoring of children's learning and development. Using a qualitative approach, a documentary research was conducted, characterized by the exclusive use of documents as data sources, aiming to extract and analyze the information available in them to understand a specific phenomenon. Official, public documents from the Municipal Department of Education of Palmas, which are in effect or were approved within the time frame of 2021 to 2023, were analyzed. The research's objective is to investigate the underlying pedagogical intentionality of the management of the Municipal Early Childhood Education Network of Palmas, aiming to deepen the understanding of the strategies and guidelines adopted in this specific context. The relevance of equity and efficiency in management is considered, with the aim of promoting an environment conducive to the holistic development of children, safeguarding their physical, emotional, cognitive, and social needs. The study sought to understand the theoretical and methodological foundations of Early Childhood Education, including concepts about the child, childhood, development, and learning, as well as the historicity and management of Early Childhood Education in Brazil, alongside the importance of pedagogical intentionality. This study directs essential principles for the management of the Municipal Network of Palmas, focusing on the pedagogical intentionality promoted by public management concerning learning and development in Early Childhood Education. The preliminary analysis of the documents governing Early Childhood Education in Palmas allowed for the extraction of fundamental categories to respond to the research's analytical questions, such as: child, childhood, pedagogical intentionality, management, evaluation/monitoring, learning, and development. Among the results obtained, it was observed that the pedagogical intentionality of the Municipal Early Childhood Education Network of Palmas-TO is centered on the holistic development of children, based on respect for and appreciation of their characteristics as social, cultural, and historical beings. Furthermore, the pedagogical intentionality of the network emphasizes the active role of children in the educational process, seeing them as active participants rather than mere passive recipients of knowledge. However, it is necessary to consider that the Municipal Network of Palmas, although considered a

reference, still does not have a formally established curriculum that defines its pedagogical intentionality, nor does it have clear regulations to guide its educational actions. The materialization of an identity through an Early Childhood Education curriculum of Palmas and democratic management starting within SEMED is crucial for the construction and realization of clear and consistent educational intentionality.

Keywords: Child; Early Childhood Education; Management; Monitoring; Pedagogical Intentionality.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EB	Educação Básica
CF	Constituição Federal
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CR	Criança
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
DMEI	Diretoria Municipal de Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
GT	Grupo de Trabalho
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PPGECS	Programa de Pós-Graduação em Ensino, Ciências e Saúde
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SIGE	Sistema Integrado de Gestão Escolar
UFT	Universidade Federal do Tocantins

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	ALICERCES TEÓRICO-METODOLÓGICOS	26
2.1	Infância e criança.....	26
2.2	Aprendizagem e desenvolvimento da criança.....	33
2.3	Breve histórico da Educação Infantil no Brasil.....	36
2.4	Gestão da Educação Infantil no Brasil e a importância da Intencionalidade pedagógica.....	43
3	CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	61
3.1	Pesquisa Qualitativa.....	61
3.2	Natureza da Pesquisa.....	63
3.3	Procedimentos metodológicos.....	63
3.4	Processos e etapas.....	65
3.5	Análise preliminar.....	68
3.6	Análise posterior do documento: o estudo das informações.....	68
4	PROCESSOS PRODUZIDOS PELA REDE MUNICIPAL NA GESTÃO DA EI E AS ORIENTAÇÕES LEGISLATIVAS DAS DCNEI'S, DA BNCC E DO DCT.....	72
4.1	Análise Preliminar dos documentos referenciais orientadores da Educação Infantil de Palmas.....	80
4.2	Análise documental e discussões.....	87
4.2.1	Criança.....	88
4.2.2	Infância.....	92
4.2.3	Gestão.....	94
4.2.4	Avaliação/ acompanhamento.....	95

4.2.5	Desenvolvimento e Aprendizagem.....	99
4.2.6	Intencionalidade Pedagógica.....	109
5	CONSIDERAÇÕES.....	112
	REFERÊNCIAS.....	121
	APÊNDICES.....	126

1 INTRODUÇÃO

Este estudo visa investigar a intencionalidade pedagógica da Rede Municipal na Educação Infantil de Palmas-TO. O fenômeno de pesquisa se concebe no processo de gestão que incide no acompanhamento da aprendizagem e desenvolvimento da criança na Educação Infantil na Rede municipal de Palmas-TO. A Educação Infantil constitui uma etapa da Educação Básica de grande relevância, pois busca um desenvolvimento integral da criança. Didonet (2001) afirma que a significância dos seis primeiros anos é fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem. Assim, investigar qual é a intencionalidade pedagógica da rede municipal na Educação Infantil de Palmas-TO e como isso reverbera no acompanhamento do processo da aprendizagem e desenvolvimento das crianças da Educação Infantil, é uma questão de grande pertinência, visto que, a Educação Infantil (EI) é uma etapa que adentra de forma obrigatória na Educação Básica apenas em 2009, por meio da Emenda Constitucional nº 59.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil definem:

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (Brasil, 2009).

Apesar da inclusão da Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, ser legislada na Constituição Federal de 1988 que a reconheceu como um dever do Estado, um direito da criança e uma parte essencial da discussão sobre o atendimento de crianças de zero a cinco anos e 11 meses, foi somente em 1996 com a LDB no Art. 29º., que se percebe um desenvolvimento holístico da criança, levando em consideração aspectos “físicos, psicológicos, intelectuais e sociais” (Brasil, 1996). Essa afirmação traz em si uma complexidade no que tange o processo de ensino e aprendizagem e se difere das demais etapas da educação básica, pois tem um caráter de promoção do desenvolvimento completo da criança de zero a cinco anos. Esse processo de consolidação da EI iniciou em 1988 com a Constituição Federal, perpassou a LDB (1996) e teve a contribuição com a DCNEI (2010) que institui EI como primeira etapa da educação básica e cria procedimentos

para tal. Essa diferenciação advém da natureza peculiar desta etapa educativa, a qual se concentra primordialmente no estímulo e desenvolvimento integral da criança, abrangendo aspectos cognitivos, emocionais, sociais e físicos, em contraste com as fases subsequentes que conferem maior ênfase aos processos de instrução e transmissão de conhecimento formal. A Educação Infantil, portanto, não apenas visa o aprendizado, mas também a promoção do desenvolvimento holístico da criança, tornando seu enfoque substantivamente diverso daquele atribuído às etapas subsequentes de ensino.

A Educação Infantil, em seus documentos, aponta o reconhecimento da criança como um indivíduo com direitos, possuindo vontades, desejos e necessidades próprias. Essa discussão sobre o que é ser criança é complexa, plural e vem sendo ampliada a cada nova pesquisa realizada a nível mundial. Malaguzzi (2016) destaca que os indivíduos que se empenharam em investigar profundamente as crianças, incluindo acadêmicos, pesquisadores e educadores, em diversos contextos geográficos, observaram que seus estudos revelam não apenas as limitações e fraquezas das crianças, mas, ao contrário, destacam suas notáveis qualidades e habilidades, além de uma incessante necessidade de expressão e autodesenvolvimento.

No entanto, o autor continua dizendo que é importante ressaltar que os resultados dessas investigações, que proporcionam novas perspectivas sobre o desenvolvimento infantil e oferecem amplas possibilidades para aplicação prática e reflexão ética e filosófica, não foram devidamente incorporados pelos profissionais da educação. Ao invés disso, durante esse período, ressurgiram metáforas e imagens que retratam a infância em dois extremos opostos: como um estágio vazio, impotente e totalmente moldado pelos adultos, ou, por outro lado, como uma fase autônoma capaz de assumir o controle do mundo adulto (Malaguzzi, 2016). Observa-se que esta colocação traz a importância da concepção de criança e infância e isso reflete diretamente nas ações dos profissionais que atuam na EI.

Destaca-se que a preocupação em relação ao processo de implantação da EI no Brasil remete às mobilizações ocorridas nas décadas de 1970 e 1980 com as reivindicações de mulheres de grandes centros urbanos pela implementação de creches e direitos trabalhistas, com o chamado “Movimento de Lutas por creches”. Considera-se que a busca em garantir os direitos das crianças em relação à disponibilidade de creches, instiga ao reconhecimento da criança como sujeito de

direitos. Em sentido próximo, a Constituição Federal ao buscar garantir a democratização da escola pública, contribui para a consolidação da criança como sujeito de direito. Estes processos marcam uma fase transitória de uma visão de uma EI assistencialista para uma EI de conotação educativa.

Oliveira destaca que:

Lutas pela democratização da escola pública, somadas a pressões de movimentos feministas e de movimentos sociais de lutas por creches, possibilitaram a conquista, na Constituição de 1988, do reconhecimento da educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado a ser cumprido nos sistemas de ensino (Oliveira, p. 87, 2020).

No entanto, como introduzimos inicialmente, foi a partir dos anos 1990, após a promulgação da nova Constituição Federal em 1988 e antes mesmo da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/1996, que o tema passou a ganhar ainda mais destaque e a mobilizar professores, pesquisadores, gestores e outros interessados nas atividades educativas direcionados às crianças de até seis anos e suas famílias.

Esse olhar foi se ampliando e, em 2009, o documento de caráter mandatório, que são as DCNEIs as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2010) trazem no Art. 9º que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as **interações** e a **brincadeira** (DCNEI, 2010). Essa afirmação é revolucionária porque traz dois aspectos importantes da infância para dentro de um processo educativo de caráter sistemático e sem uma conotação assistencialista, mas para além disso traz uma concepção ética e estética de uma EI que respeita a infância e suas peculiaridades.

A Educação Infantil, ao ser reconhecida e respaldada pelas leis educacionais vigentes no Brasil como a etapa inicial da Educação Básica, incorpora em sua abordagem teórico-prática elementos relacionados ao sistema de ensino, incluindo os processos avaliativos. É indiscutível a importância de abordar os processos de acompanhamento na EI de maneira aprofundada, por meio de estudos, pesquisas que contribuam para compreender a própria construção desses processos, identificar as possibilidades, promover um debate público e acadêmico mais abrangente e disseminar uma cultura de avaliação que seja democrática e que respeite a etapa diferenciada que é a EI, que até em sua nomenclatura traz o nome “Educação” Infantil, diferindo das demais etapas da educação básica que evidencia

o “ensino” ensino fundamental e ensino médio. Essa preocupação com esses elementos é evidenciada em todos os principais documentos da Educação Infantil: a LDB, a DCNEI, e a BNCC trazem em sua redação a importância da avaliação.

No artigo 31 da LDB:

A Educação Infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: I- **avaliação** mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças sem o objetivo de promoção mesmo para o acesso ao ensino fundamental; (...) V- expedição de documentação que permita testar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança” (LDB, (1996) art. 31) (grifo nosso).

Assim como a LDB aponta, em relação ao processo de avaliação, as DCNEIs reiteram a importância do processo de acompanhamento como parte do trabalho pedagógico Assim:

Art. 10. As Instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para a avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:

I - a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano; II - utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.); III - a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental); V - documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil; V - a não retenção das crianças na Educação Infantil (BRASIL, 2010).

De acordo com a BNCC (2018) é necessário acompanhar:

(...) as aprendizagens das crianças, realizando a observação da trajetória de cada criança e de todo o grupo – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens. Por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos), é possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado, sem intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças em “aptas” e “não aptas”, “prontas” ou “não prontas”, “maduras” ou “imaturas”. Trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças (BNCC, 2018, p.41).

Essa concepção trazida pela Base Nacional notabiliza-se em um acompanhamento progressivo, constante, e formativo que deve ser considerado na

Educação Infantil. Este ponto problematiza a complexidade de avaliar na Educação Infantil. Considerando que o processo de acompanhamento é construído através de observação e partindo do eixo norteador da Educação Infantil que são: interações e brincadeira, avaliar como elucidado anteriormente traz tensões no que diz respeito às crianças muito pequenas e crianças pequenas.

Neste sentido, a pesquisa desenvolve uma investigação sobre como as principais concepções de conhecimento, criança, infância, gestão, aprendizagem e desenvolvimento infantil presentes, influenciam as práticas de acompanhamento da Rede Municipal da Educação Infantil, e como essas práticas podem ser aprimoradas para melhor atender às necessidades das crianças nessa fase do desenvolvimento. Consideramos que ao analisarmos como é feito este acompanhamento, identificando a intencionalidade pedagógica da rede municipal de Palmas, contribuimos para a formação docente no ensino com a infância, bem como para uma avaliação das políticas públicas da educação municipal de Palmas - TO.

Neste estudo, reconhece-se que a documentação legitimada pela gestão educacional, seja a Secretaria de Educação Municipal de Palmas, do Estado do Tocantins ou pela União, as quais orientam a prática docente. Logo, consideramos que o *acompanhamento do processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança* é um elemento que conjuga com a avaliação da Rede Municipal de Educação Infantil de Palmas- TO. Além disso, cabe pontuar que nesta dissertação compreende-se *intencionalidade pedagógica* como a ação de fazer algo com um propósito pedagógico nítido e definido.

O cenário desta pesquisa é a Rede Municipal de Palmas, que é composta por 40 unidades (somente de Educação Infantil, sendo essas 34 de CMEIs (Centros Municipal de Educação Infantil) e 5 Escolas de Tempo Integral do campo e 1 Escola Parcial na cidade; a Rede municipal de Palmas conta com cerca de 900 docentes e quase 14.000 crianças na Educação Infantil de 0 a 5 anos e 11 meses de idade.¹ (SIGE- Sistema Integrado de Gestão Escolar-2023)

A Lei de Diretrizes e Bases apresenta a EI como sendo organizada com a avaliação mediante acompanhamento. A palavra “acompanhamento” que trazemos neste estudo tem uma conotação avaliativa.

¹ Fonte: O Sistema de Gestão Escolar (SIGE) é um sistema utilizado por todos os profissionais da Educação de Palmas e ele tem informações pertinentes à organização da Rede Municipal de Educação Infantil, ele permite o acesso de cada funcionário municipal em consonância com sua função à informações pertinentes a seu cargo.

A avaliação é uma parte integrante e cotidiana da rotina educacional, sendo um componente fundamental na gestão e nas políticas públicas educacionais, uma vez que fornece referências essenciais para a tomada de decisões. Esse processo de avaliação é um movimento contínuo, em que ocorre o planejamento, a execução das ações e, em seguida, a avaliação após a análise das informações, repetindo o ciclo: planejamento, execução e avaliação.

É importante sempre ter em mente que existem bases legais e orientações no campo educacional que definem as diretrizes para a avaliação na Educação Infantil. Como elucidado nas citações acima, as orientações são bem claras e distintas das demais etapas da Educação Básica. Além disso, é crucial ressaltar que as leis e diretrizes curriculares estão alinhadas com discussões científicas em andamento no contexto atual.

Em 2011 depois da promulgação das DCNEIs o MEC através da Portaria nº 1.747, de 16 de dezembro de 2011, Institui Grupo de Trabalho de Avaliação da Educação Infantil esse GT tem como objetivo:

I – propor diretrizes e metodologias de avaliação da Educação Infantil; II – analisar diversas experiências, estratégias e instrumentos de avaliação na Educação Infantil; III – propor diretrizes pedagógicas e definir curso de formação continuada sobre avaliação na Educação Infantil para compor a oferta da Rede Nacional de Formação Continuada dos Professores do Magistério. (Brasil, 2011)

Esse grupo em seu documento final (Brasil, 2012) traz a percepção de que a avaliação das políticas educacionais é uma obrigação dos gestores públicos e um direito da sociedade em uma abordagem de administração participativa, devendo fornecer subsídios às diferentes entidades responsáveis pela Educação Infantil na elaboração e execução de propostas e medidas, ou seja, permitir: a análise da elaboração e execução das políticas educacionais e do papel e função desempenhados pelas entidades governamentais, rumo à construção de uma educação de excelência; a definição de prioridades e encaminhamento de decisões pelas instituições educacionais, que promovam o aprimoramento de seu trabalho. Esse delineamento trazido por esse GT retoma ao que elucidamos anteriormente sobre a avaliação na EI e a avaliação da EI, explicando bem essas duas concepções distintas:

A **avaliação na Educação Infantil** se refere àquela feita internamente no processo educativo, focada nas crianças enquanto sujeitos e coautoras de

seu desenvolvimento. Seu âmbito é o microambiente, o acontecer pedagógico e o efeito que gera sobre as crianças. Ela é feita pela professora, pelas pessoas que interagem com ela no cotidiano e pelas próprias crianças. A **avaliação da Educação Infantil** toma esse fenômeno sociocultural ("a educação nos primeiros cinco anos de vida em estabelecimentos próprios, com intencionalidade educacional, configurada num projeto político-pedagógico ou numa proposta pedagógica"), visando a responder se e quanto ele atende à sua finalidade, a seus objetivos e às diretrizes que definem sua identidade. Essa questão implica perguntar-se sobre quem o realiza, o espaço em que ele se realiza e suas relações com o meio sociocultural. Enquanto a **primeira avaliação** aceita uma dada educação e procura saber seus efeitos sobre as crianças, a **segunda** interroga a oferta que é feita às crianças, confrontando-a com parâmetros e indicadores de qualidade. Essa é feita por um conjunto de profissionais do sistema de ensino (gestores, diretores, orientadores pedagógicos e outros especialistas, professores), pelos pais, dirigentes de organizações da comunidade etc (Brasil, 2012, p. 13 grifos nossos).

O texto apresenta uma abordagem que distingue a avaliação em duas perspectivas, uma micro e outra macro. Neste trabalho, é analisado o elemento avaliativo pela segunda perspectiva, conhecida como "avaliação da Educação Infantil". Essa forma de avaliação busca acompanhar, intervir, modificar e aprimorar os propósitos da Educação Infantil, que são fundamentados em "objetivos e diretrizes que definem sua identidade" (Brasil, 2012, p.13).

Entretanto usaremos o termo acompanhamento pois acreditamos que ele elucida preferivelmente esse processo avaliativo da Educação Infantil em nível de gestão da Rede Municipal de Palmas-TO.

Diante do exposto, surgem indagações pertinentes sobre acompanhamento na primeira infância e também fica nítida a necessidade de tais discussões. Este estudo é suscitado com base em algumas questões: Qual é a intencionalidade pedagógica da rede municipal de Palmas? Como o município de Palmas em sua Diretoria da EI vem buscando estratégias para consolidar um acompanhamento de caráter formativo para as instituições que atendem Educação Infantil? Qual relação entre a intencionalidade pedagógica e o acompanhamento do desenvolvimento infantil?

E a partir dessas indagações precedentes, buscamos responder à pergunta fundamental da pesquisa em questão: ***Qual a intencionalidade pedagógica, preconizada pela gestão pública da Rede Municipal de Palmas sobre a aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil?***

Por conseguinte faz-se substancial analisar uma estrutura de acompanhamento da Educação Infantil, o que implica considerá-lo não como uma

ação isolada, mas sim como um procedimento contínuo. Esse processo não acaba em si mesmo, mas revisita as ações e planejamento provocando neste estudo uma concepção ampla de acompanhamento.

Portanto é necessário dentro desse contexto macro de gestão, investigar os processos que formam um fluxo constante de geração de dados e informações, análise, avaliação e tomada de decisões, a fim de verificar a implementação de políticas e programas, que conjuguem com a temática da pesquisa.

O interesse pelo tema surgiu no contexto da pandemia do novo COVID-19² em que o isolamento e o distanciamento social foi uma realidade presente. Novas estruturas e organizações foram feitas para conceber a educação de forma não presencial através de ensino remoto e online. É importante destacar que atuo como técnica, docente e pesquisadora na Rede Municipal de Palmas há mais de 13 anos e desde o ano de 2020 estou como técnica na Diretoria da Educação Infantil na Secretaria de Educação. Ao longo destes anos, vivenciei desafios no que tange a avaliar o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças pequenas (4 a 5 anos de idade) e muito pequenas (2 a 3 anos de idade). A relevância do tema foi crescente após o ano subsequente da pandemia em que uma busca por equidade na Rede começou a ser uma discussão inerente às ações. Entretanto, pensar na isonomia da Rede requer conhecer a sua intencionalidade pedagógica. Considero que esta ação deve convergir numa dinâmica que seja coerente com as legislações, e descobertas sobre desenvolvimento infantil.

O trabalho educacional realizado na Educação Infantil de Palmas, sob a orientação da Diretoria de Educação Infantil de Palmas, segue as legislações aplicáveis a essa etapa educacional, incluindo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2010, a Base Nacional Comum Curricular de 2017 e o Documento Curricular de Referência para a Educação Infantil do Estado de Tocantins de 2019. Nessa perspectiva, as propostas pedagógicas planejadas devem assegurar práticas contextualizadas, permeadas pelas interações e brincadeiras, e ter uma intenção educativa bem definida, a fim de garantir o desenvolvimento integral da criança.

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo fornecer à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens em diferentes áreas, bem

² Pandemia de nível mundial provocada pelo coronavírus.

como garantir seu direito à proteção, saúde, liberdade, confiança, respeito, dignidade, brincadeira, convivência e interação com outras crianças (DCNEI 2010, p. 18).

No excerto acima a proposta pedagógica para a Educação Infantil deve promover um ambiente educacional onde as crianças tenham oportunidades de se apropriar e renovar conhecimentos em diversas áreas de aprendizado. Além de estimular o desenvolvimento cognitivo e social, é essencial garantir os direitos fundamentais das crianças à proteção, saúde e liberdade. A proposta deve também fomentar um ambiente que respeite a dignidade e a confiança das crianças, incentivando a brincadeira e a interação social com seus pares. Este enfoque holístico visa o desenvolvimento integral da criança, considerando seus aspectos físicos, emocionais, sociais e cognitivos, dentro de um contexto de aprendizagem que valoriza a convivência e o respeito mútuo. Diante disso, surge a questão de como garantir um trabalho fundamentado nos princípios acima elucidados que orientam a Educação Infantil durante a pandemia, em que o atendimento é feito de forma remota. Essa e outras questões foram atribuídas à Diretoria Municipal de Educação Infantil.

Nessa perspectiva, com o objetivo de encontrar soluções para a problemática emergente daquela situação de ensino remoto na Educação Infantil, empreendemos um trabalho embasado em pesquisas e concepções acerca da Educação Infantil, da criança e do acompanhamento do aprendizado infantil.

Em um primeiro momento, foi preciso reconhecer as especificidades do contexto, o processo de acompanhar uma rede com mais de 12.000 crianças (Dados do SIGE- Sistema Integrado de Gestão Escolar-2021). O que já revela a multifacetação, sendo a DMEI uma diretoria pequena, com apenas uma diretora e 7 técnicas, e apesar de Palmas ser uma capital relativamente pequena e nova, possuindo cerca de 302.692 mil habitantes³ e 77 estabelecimentos educacionais municipais, dos quais 34 são Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) que atendem crianças de seis meses a cinco anos e onze meses, e outras seis unidades escolares que oferecem a etapa de quatro a cinco anos e onze meses de idade, o restante são instituições de ensino fundamental. Além disso, o município conta com

³ Censo 2022 IBGE

cerca de mais de oitocentos profissionais envolvidos nessa etapa educacional. (Sistema de Gestão Escolar acesso em junho de 2023)⁴

No período inicial pandêmico em 2020, toda a população de Palmas aderiu ao distanciamento social, assim como as instituições e escolas, que foram fechadas e os professores afastados. Vivia-se em um clima de incertezas e isolamento. As crianças, que antes preenchiam as ruas, praças e escolas, não eram mais vistas nesses espaços. Essa presença, tão característica, desapareceu abruptamente, deixando um vazio em todos os lugares,

A infância traz em suas características um profundo processo de descoberta, aprendizado e formação de identidade. É um período marcado pela curiosidade, imaginação, brincadeiras e crescimento, sendo fundamental para o desenvolvimento saudável e o estabelecimento de bases sólidas o que mais é interessante neste processo é o não conformismo infantil, essa resistência que a criança tem de controverter e interagir de forma ativa e protagonista em seu meio isso é visceral a criança. No período pandêmico a cidade ficou vazia, sem essa peculiar presença infantil.

Diante disso vêm a reflexão da condição humana, a interação e o relacionamento, conforme Malaguzzi (1993) enfatiza, projetos, registros reflexivos como a documentação pedagógica e relações humanas complementam-se na construção de percursos formativos da cultura da infância. Os documentos orientadores legais mandatórios similares explanam bem que a criança aprende através de “interações e brincadeiras” e esse movimento reflete no ensino que deve traçar as ações docentes.

Nesse sentido, *tenta-se seguir*⁵, trazendo essa corroboração para uma perspectiva de uma educação online, uma abordagem que orienta uma aprendizagem online que ocorre em rede, o que significa que a educação online para bebês e crianças não deve ser individualista, mas sim contextualizada, colaborativa e participativa.

⁴Fonte: SIGE- Sistema Integrado de Gestão Escolar, essas informações são do início de 2023 podendo ser alteradas com a constante mudanças acarretadas

⁵ E usa-se o termo “tenta-se” no sentido da complexidade do contexto vigente, de uma cidade parada e o grande desafio sem precedentes de trabalhar através unicamente de telas com bebês crianças muito pequenas e a crianças pequenas.

O novo contexto traz um grande movimento da SEMED e da DMEI em buscar recursos inovadores, metodologias distintas e abordagens alternativas para oferecer a Educação Infantil de maneira remota no município de Palmas-TO.

A partir dessa dinâmica, emergiram alguns desafios que se desdobraram em indagações: Como viabilizar interações e atividades lúdicas em uma perspectiva de educação online? De que forma a legislação respalda as práticas realizadas no ensino a distância? Como empregar recursos virtuais e interativos com crianças e famílias na Educação Infantil? Esses e outros questionamentos foram atribuídos aos profissionais da Diretoria Municipal da Educação Infantil em Palmas-TO (Bonfim, 2022).

Por um período de tempo, durante a pandemia, o planejamento era feito em rede, visto que os professores e todos os profissionais das unidades escolares estavam em casa. Sendo assim, a Diretoria da Educação Infantil era responsável pelo planejamento da Rede. Um momento onde desafios e questionamentos se consolidaram. Precisávamos enquanto Diretoria pensar em uma temática possível que todas as crianças, fossem elas do campo ou da cidade, pudessem com sua família realizar.

No primeiro momento refletimos que a vida cotidiana é o fio condutor. Esse conceito norteia as propostas pedagógicas durante um ano. É como se fosse um “leque” de possibilidades de exploração de um determinado tema, na organização das práticas pedagógicas, pois dela decorrem as experiências e as aprendizagens das crianças, foi então que pensamos no primeiro fio condutor: A casa como lugar de investigação. Esse pensamento veio da ideia de que as crianças/bebês estavam em casa e no primeiro momento muitos familiares também estavam. Ponderamos que seria significativo explorar o espaço domiciliar de forma lúdica e com intencionalidade pedagógica, de maneira integrante em que as famílias tivessem envolvidas na afetividade com os bebês e crianças de forma significativa. O fio condutor é formado por um só fio e tem a função de levar energia, de um ponto a outro, nesse caso da Educação Infantil de levar ideias até as famílias de como trabalhar propostas de maneira lúdica e prazerosa. Refletimos também que precisaríamos de forma substancial da participação da família, visto que toda nossa atuação precisaria da participação ativa do grupo familiar para ter êxito (Bonfim, 2022, p.79).

Segundo Bonfim (2022), entre os dias 24 e 30 de abril de 2020, a SEMED, responsável pela Educação Municipal, conduziu uma pesquisa com os responsáveis dos alunos para avaliar o "acesso à internet e equipamentos tecnológicos pelas famílias". A pesquisa foi realizada através de ligações telefônicas e disponibilização de um link via aplicativo de mensagens *WhatsApp*, e obteve os seguintes resultados: 97% das famílias possuem um celular, sendo que 49% deles são pré-pagos e 39%

possuem internet por fibra óptica. O restante das famílias utilizam outros meios de acesso à internet.

Depois dessas informações consolidadas por pesquisas e diálogo com órgãos de saúde, setores da Secretaria Municipal da Educação, gestores e técnicos do município, buscou-se meios para continuar o processo educacional por plataformas digitais, e também posteriormente, através de um canal aberto na TV, tentando atingir o maior número possível de crianças. É preciso considerar a complexidade de viabilizar o processo de gestão de aprendizagem levando em conta todos os fatores do distanciamento social principalmente na Educação Infantil onde o cuidar e educar se fundem.

Diante disto surge o meu interesse e olhar, em relação a toda a Rede e suas peculiaridades, questionando como viabilizar uma educação com equidade em meio a uma diversidade da Rede. Emerge a inquietação sobre o acompanhamento e desenvolvimento da criança enquanto gestão que é responsável por várias unidades (cada uma dentro de um contexto social, muitas vezes, diferente). Esta afirmação ressalta que as unidades educacionais distribuídas pelo município estão inseridas em diversos contextos, incluindo áreas urbanas, rurais, periféricas e centrais, cada uma situada em comunidades distintas e atendendo a uma clientela que abrange todas as classes sociais.

A cidade de Palmas, enquanto a capital mais nova do país, tem buscado um diferencial na Educação Infantil, divergindo da maioria dos municípios e capitais do restante do país. Ela se equipara em suas características de origem e fundação com a capital do Brasil, Brasília, no sentido de ter sido previamente planejada e organizada. Tanto Palmas quanto Brasília foram planejadas e construídas com base em projetos urbanísticos modernos. Palmas também foi projetada em 1989 como a nova capital do estado do Tocantins, visando ao desenvolvimento ordenado e ao equilíbrio regional.

Outro ponto importante é que tanto Palmas, como Brasília, foram criadas com o objetivo de abrigar as sedes dos governos regionais. Brasília foi construída para ser a nova capital do Brasil, no centro do país, com o propósito de promover a integração nacional e descentralizar a administração do país. Por sua vez, Palmas foi criada como a capital do recém-criado estado do Tocantins, após o desmembramento do estado de Goiás. Ambas as cidades representaram mudanças significativas nos respectivos contextos políticos.

Essa particularidade na gênese de Palmas permite um crescimento gradativo e organizado de uma cidade que se desenvolveu no meio do país, onde antes só havia povoados e fazendas. Diferentemente de outras cidades que surgiram devido à expansão territorial, exploração de recursos naturais e migração interna, Palmas segue um sistema de organização distinto.

Todas essas características refletem diretamente na Educação. Destacamos que Palmas tem construído ao longo dos anos um espaço importante dentro do cenário educacional brasileiro, como capital é exemplo para ações educacionais no interior do estado do Tocantins e também para outros estados e até países, as posturas educacionais de Palmas reverberam diretamente nos municípios subjacentes.⁶ Não se quer com essas afirmações preterir os desafios que Palmas enfrenta em qualquer espaço principalmente no campo educacional, mas clarificar que sua constituição traz nuances específicas que não são da realidade inicial de muitos municípios brasileiros e isso reverbera diretamente numa ação privilegiada para essa posição da capital.

Espero enquanto pesquisadora, que os resultados desta pesquisa possam colaborar para as discussões sobre acompanhamento da aprendizagem na Educação Infantil como um processo avaliativo formativo, face aos novos modelos de educação no cenário pós-pandemia. Cumpre mencionar que o estudo em questão vincula-se à linha de pesquisa de Ensino, do Programa de Pós-Graduação em Ensino em Ciências e Saúde da Universidade Federal do Tocantins (PPGECS-UFT), bem como, ao Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Educação e Artes (GEPHEA/UFT/CNPq).

O objetivo geral deste estudo consiste em investigar a intencionalidade pedagógica subjacente à gestão da Rede Municipal da Educação Infantil de Palmas, visando aprofundar a compreensão das estratégias e diretrizes adotadas nesse contexto específico.

Para alcançar o objetivo geral da pesquisa, foram delineados três objetivos específicos: O primeiro é compreender a infância e a criança em seus aspectos sociais, históricos e culturais. Esse objetivo visa analisar aspectos que envolvem a infância e a criança na cidade de Palmas, a fim de contextualizar a atuação da

⁶ No site da Prefeitura de Palmas <https://www.palmas.to.gov.br/> lê-se notícias de destaques onde a SEMED recebe comitivas e secretários de outros municípios do estado e também de outros estados brasileiros e até mesmo de outros países com interesses em conhecer e consultar Palmas sobre sua jornada Educacional.

Educação Infantil nesse cenário. O segundo objetivo é evidenciar a importância da Educação Infantil como modalidade e etapa primordial da educação básica. Nesse objetivo, busca-se destacar a relevância da Educação Infantil como uma modalidade fundamental no sistema educacional, salientando seu papel essencial na formação integral das crianças. O terceiro e último objetivo é relacionar as orientações e processos produzidos pela Rede Municipal na Gestão da EI com as orientações legislativas das DCNEI's, da BNCC e do DCT. Ele visa estabelecer uma análise crítica das orientações e processos adotados pela Rede Municipal na gestão da Educação Infantil em Palmas, relacionando-os de maneira sistemática com as diretrizes legislativas estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular do Tocantins (DCT). O propósito é avaliar a coerência e a conformidade dessas práticas com as diretrizes educacionais nacionais e estaduais vigentes, bem como, delinear a intencionalidade pedagógica para EI da gestão municipal.

Os capítulos que seguem são organizados da seguinte forma: o II Capítulo traz os aspectos históricos da Educação Infantil e os conceitos de infância, criança, desenvolvimento e aprendizagem para respaldar, posteriormente, a compreensão da gestão da Educação Infantil em Palmas. O III Capítulo apresenta o percurso metodológico da análise documental: definição, processo e etapas. Especificando, quais foram os documentos analisados na pesquisa. O capítulo IV aborda os resultados da pesquisa, os processos produzidos pela Rede Municipal na Gestão da EI e relação com as orientações legislativas das DCNEI's, da BNCC e do DCT. No último capítulo V- são desenvolvidas as considerações e reflexões finais detalhando os limites da pesquisa e possibilidades futuras.

2 ALICERCE TEÓRICO-METODOLÓGICO

Investigar a intencionalidade pedagógica de uma gestão, neste enquadramento, da Rede municipal de Educação Infantil é uma incumbência que requer uma abordagem meticulosa. Para uma compreensão da essência dessa gestão, é crucial contextualizar a infância e a criança, explorando os aspectos sociais, históricos e culturais que as envolvem. Assim como, torna-se fundamental contextualizar a Educação Infantil no Brasil, sua evolução legislativa e os documentos norteadores que moldam suas práticas, visando avaliar se sua orientação enquanto rede está verdadeiramente alinhada com a busca pela equidade em suas ações.

2.1 Infância e criança

A investigação acerca da Educação Infantil empreende uma análise que transcende os contornos do âmbito educacional, penetrando na esfera sociológica. O escopo desta pesquisa busca, de fato, valer-se do prisma sociológico e epistemológico como meio explicativo, sem, contudo, se aprofundar no âmbito da sociologia em si. Através dessa lente, busca-se elucidar a distinção entre os conceitos de "infância" e "criança", uma análise que, embora inserida num contexto educacional, assume primordial importância sob perspectivas históricas e sociológicas.

Philippe Ariès (1978), historiador francês, argumentou que a infância é uma criação da era moderna, representando uma categoria social relativamente nova na história humana. Ele destacou que o surgimento do sentimento de infância, uma consciência da singularidade infantil, resultou de um longo processo histórico e não é inerente à natureza humana. Essa perspectiva trouxe uma transformação significativa na compreensão da infância, que anteriormente era considerada apenas como uma fase da vida, sem reconhecer sua distinção. Nos séculos XVI e XVII, como indicado por Ariès, a concepção de infância estava centrada na ideia de inocência e fragilidade infantil. Foi somente no século XVIII que se iniciou a construção da infância moderna, caracterizada pelos valores de liberdade, autonomia e independência. Segundo Ariès, o conceito de infância só se estabeleceu no século XIX. Antes desse período, as crianças eram consideradas

como versões em miniatura dos adultos ou adultos em pequena escala. Os cuidados especiais destinados a elas, quando ocorriam, eram reservados principalmente aos primeiros anos de vida e àqueles que estavam em melhores posições sociais e financeiras. A partir dos três ou quatro anos, as crianças já eram envolvidas nas mesmas atividades dos adultos, inclusive participando de eventos como orgias e enforcamentos públicos, sendo forçadas a trabalhar nos campos ou em ambientes insalubres, e frequentemente sofriam todo tipo de crueldade infligida por adultos. Não parecia haver uma distinção significativa entre elas e os adultos mais velhos.

Entretanto essa falta desse “olhar” para a existência da criança é contestada por outros autores conforme Faria Filho (2004):

Contrariamente às teses de Ariès, na Idade Média teve-se a percepção nítida da especificidade da infância. A criança era construída, em primeiro lugar pelo amor ou pela rejeição dos pais e aquele se manifesta no protagonismo da mãe durante o período da criação, acolhendo a criança, rejeitando-a ou, eventualmente, praticando o infanticídio (Faria Filho, 2004, p.12).

Na Idade Média, houve uma compreensão mais clara da infância como uma fase distinta da vida. A percepção da infância na Idade Média era influenciada principalmente pelo amor ou pela rejeição dos pais em relação às crianças. A mãe desempenhava um papel fundamental nesse processo, sendo responsável por acolher a criança, rejeitá-la ou, em casos extremos, praticar o infanticídio. Ao contrário da visão de Ariès, a Idade Média reconhecia a especificidade da infância, embora essa percepção fosse moldada pelas atitudes e ações dos pais, especialmente da mãe.

A consciência dos adultos em relação aos diferentes estágios da vida humana, incluindo a infância, ao longo da história e em diversas culturas, é um tema relevante. Segundo Faria Filho (2004), estudos indicam que a compreensão da existência de fases distintas na vida humana, juntamente com as crenças e representações associadas às características específicas de cada uma dessas fases, é uma percepção que remonta à antiguidade e é observada em várias culturas. Assim, a ideia de que a vida humana passa por diferentes estágios, e que a infância é uma fase única e importante, tem raízes antigas e é compartilhada por diversas sociedades ao longo da história.

Este estudo parte do princípio de que a criança se encontra em um contexto de vulnerabilidade, o que a coloca em uma posição de fragilidade e susceptibilidade

a riscos, danos ou desvantagens. Vulnerabilidade, conforme definido no dicionário⁷, é uma característica ou estado que pode tornar alguém ou algo suscetível a dificuldades, sendo sinônimo de fragilidade, debilidade, desproteção e falta de defesa. A compreensão desse conceito é essencial para abordar questões sociais, econômicas e de saúde de maneira justa e equitativa. Isso é particularmente relevante quando se trata da criança na fase da Educação Infantil, que abrange até 5 anos e 11 meses de idade e que carece de meios para se proteger, necessitando de cuidados adequados.

A vulnerabilidade é explicitamente demonstrada em documentos oficiais, como a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente e aborda diversas disposições. O primeiro artigo destaca a finalidade do estatuto, que é assegurar a "proteção integral à criança e ao adolescente". Essa ênfase na proteção sugere que a criança se encontra em uma condição de vulnerabilidade. Ao analisarmos a expressão "proteção integral" utilizada na lei, percebemos que ela implica que a criança está vulnerável em todos os aspectos, sejam eles sociais, emocionais, de saúde ou econômicos, exigindo, portanto, uma abordagem de cuidado holística e protetiva.

Aceitar a vulnerabilidade em que se encontra a criança não é contrapor sobre sua potencialidade ao contrário é evidenciar que para um desenvolvimento propício e globalizante é necessário conceber uma visão da importância da criança suas particularidades e principalmente sua concepção enquanto protagonista e produtora de cultura dentro de um papel social.

Nesse contexto, o trabalho de Qvortrup (2010), assume particular relevância. A demarcação que o autor realiza entre "crianças" como agentes sociais geradores de cultura e "infância" como categoria intrínseca à estrutura social revela-se de notável pertinência. Esse discernimento enriquece a compreensão das interações sociais que se desenrolam entre crianças e adultos, salientando a capacidade das crianças enquanto protagonistas ativas de suas vidas e agentes capazes de reconfigurar os contextos sociais que as envolvem.

(...) como categoria na estrutura social, o que ampliou de modo significativo a produção de conhecimento sobre as relações sociais estabelecidas entre as próprias crianças (seus pares) e com os adultos (relações inter e intrageracionais) sobre suas competências como protagonistas de sua vida,

⁷ Dicionário online Disponível em: <https://www.dicio.com.br/> 18/09/2023

com agentes sociais cuja ação modifica/transforma os mundos sociais nos quais estão inseridas (Qvortrup, 2010, p. 631).

De acordo com o autor, embora os valores e características associados à infância mudem com o tempo e variem em ritmo e intensidade, a categoria infância mantém padrões suficientemente estáveis para ser reconhecida e contrastada em diferentes períodos históricos e culturais. Isso significa que, apesar das alterações nos parâmetros que definem a infância, há elementos constantes que permitem que o conceito continue fazendo sentido e seja identificável ao longo do tempo.

Se, por um lado, a infância enquanto período é uma fase transitória para que cada criança se torne um adulto, por outro, enquanto categoria estrutural, a infância não pode nunca se transformar em algo diferente e menos ainda em idade adulta. No entanto, é absolutamente significativo falar sobre a transição de infância de um período histórico para outro (Qvortrup, 2010, p. 638).

O excerto acima, apresenta como o conceito de infância modifica ao longo do tempo de acordo com o contexto social e cultural. Isso levanta a questão de se deveríamos falar sobre "a infância" como uma entidade singular ou "infâncias", reconhecendo a diversidade de experiências e significados que esse termo pode abranger em diferentes contextos históricos e culturais. Para Qvortrup (2010), a diversidade e a singularidade existem dentro da categoria Infância. Essa compreensão foi adotada neste estudo.

Ao falar de Infância, se reconhece que a experiência de ser criança varia significativamente em diferentes contextos sociais, econômicos, culturais e geográficos. Isso nos leva a considerar a infância não apenas como uma fase de desenvolvimento individual, mas como uma construção social complexa, inserida em uma "ordem geracional" que inclui a idade adulta como seu segmento oposto e dominante. Essa visão nos permite entender a infância como um fenômeno diversificado, refletindo as muitas formas pelas quais as sociedades estruturam a passagem da infância para a idade adulta, bem como as diversas maneiras pelas quais as crianças vivenciam seu crescimento e desenvolvimento (Qvortrup, 2010a).

É perceptível que a análise das sutilezas e das distinções entre os conceitos de "infância" e "criança" detém uma importância essencial na fundação de um trabalho que traz em sua essência a primeira infância. A investigação dessas nuances, sobretudo quando submetida a uma análise educacional e enriquecida por

uma abordagem sociológica e epistemológica, estabelece um pilar fundamental para a construção de um estudo científico.

Desse modo, a própria pesquisa que busca compreender a intencionalidade pedagógica da Educação Infantil na rede municipal de Palmas-TO, tal ação repercute diretamente no acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem das crianças e assume uma importância central no contexto deste estudo. A obrigatoriedade recentemente estabelecida de incluir a Educação Infantil na Educação Básica, conforme delineado pela legislação vigente, adiciona uma camada adicional de complexidade a essa análise. Deste modo, a busca por compreender a infância e a criança como objetos de interseção entre os elementos educacionais e socioculturais é uma empreitada indispensável para a compreensão completa e informada desse cenário multifacetado.

Existe uma distinção clara entre a criança e sua necessidade de vivenciar a sua infância, isso nos leva a compreender que a infância, em sua essência, é uma fase que normalmente é percebida como um período dentro da trajetória de vida de um indivíduo. Tal período varia em duração de uma pessoa para outra e delimita o início e o término da infância de cada indivíduo. Esse entendimento decorre da nossa inata curiosidade sobre o que nos aguarda na vida adulta e sobre nossas próprias experiências quando éramos crianças. Esse raciocínio encontra consonância com as maneiras pelas quais debatemos o avanço pessoal na sociedade e valorizamos as conquistas individuais (Qvortrup, 2010).

Conforme Faria Filho (2004) “A palavra infância evoca um período da vida humana; no limite da significação, o período da palavra inarticulada, o período que poderíamos chamar de construção/apropriação de um sistema pessoal de comunicação, de signos e de sinais destinados a fazer-se ouvir” (Faria Filho, 2004, p.11). Esse argumento traz em si uma profundidade nas concepções realçando a importância da infância como um período crucial de desenvolvimento da linguagem e da comunicação, no qual as crianças estão ativamente envolvidas na construção de seu próprio sistema de expressão e na aquisição de habilidades que moldaram sua capacidade de interagir com o mundo ao seu redor.

Destarte a infância é um período em construção constante uma estrutura social, um intervalo de tempo específico, a infância é uma fase específica na vida de uma pessoa, um momento que se distingue por características únicas, como a dependência, a vulnerabilidade e o processo de crescimento físico, emocional e

cognitivo. É durante esse período que a criança passa por muitos marcos cruciais em seu desenvolvimento. A infância é marcada por um estágio inicial em que as crianças ainda não dominam a linguagem de forma plena. Isso é destacado no trecho acima, chamado por Faria Filho como "período da palavra inarticulada" (Faria Filho, 2004), onde as crianças estão no processo de adquirir habilidades linguísticas e não conseguem se expressar de maneira global e articulada, uma fase em que a comunicação é muitas vezes não verbal, com gestos, expressões faciais e vocalizações desempenhando um papel crucial na interação.

Segundo Qvortrup (2010a), uma abordagem mais ampla nos revela que a infância não é limitada a um intervalo de tempo específico. Ela não pode ser apreendida de modo cíclico, como algo que ocorre em intervalos predefinidos. Em vez disso, é mais apropriado compreendê-la como uma categoria contínua e perene, presente em todas as gerações. Ambas as perspectivas sobre a infância – como um período delimitado e como um conceito contínuo – não se contradizem; ambas podem coexistir, embora com significados distintos. Em outras palavras, a noção de infância como categoria não é dissipada pela diversidade de experiências infantis; pelo contrário, essa diversidade reforça e valida sua existência enquanto conceito fundamental.

Jens Qvortrup em seu artigo: A infância enquanto categoria estrutural afirma que:

Em linguagem coloquial e no discurso científico, a infância é comumente caracterizada como um período. O período que temos em mente é relativo ao indivíduo e pode ter várias durações; de qualquer forma deve ser o período de tempo que demarca o começo e o fim da infância individual de uma pessoa. É difícil deixar de pensar nesses termos, pois cada um de nós está ansioso para prever o que acontecerá conosco durante a nossa própria fase adulta e a nossa fase enquanto crianças (Qvortrup, 2010, p. 634).

Portanto a infância transcende a realidade psicobiológica do indivíduo e se refere a uma construção social ela é moldada e influenciada por uma série de fatores externos, como as instituições (família, escola, instâncias assistenciais), fatores socioculturais (etnia, gênero, classe social) e outras condições de existência. A infância, portanto, não é apenas uma fase do desenvolvimento individual, mas também um conceito culturalmente construído que varia de acordo com o contexto social e histórico.

Conceituar a criança é sobretudo um processo salutar para nortear esta pesquisa partindo do pressuposto que tais conceitos reverberam na prática da

Educação Infantil. Como pesquisadora, professora e técnica da Diretoria da Educação Infantil o conceito preferível que respalda essa pesquisa é um conceito de Malaguzzi:

A nossa imagem das crianças não as considera mais isoladas e egocêntricas, não as vê apenas envolvidas com objetos, não enfatiza apenas os aspectos cognitivos, não reduz os sentimentos nem o que é ilógico e não considera com ambivalência o papel do domínio afetivo. Em vez disso, a nossa imagem da criança é rica de potencial, forte, poderosa, competente e, acima de tudo, conectada aos adultos e às outras crianças (Malaguzzi, 1993, p. 10).

Já o termo "criança" se refere a um estágio específico do desenvolvimento humano, caracterizado por atributos psicológicos e biológicos. Esse conceito se relaciona diretamente ao indivíduo como uma entidade singular, identificando uma pessoa em uma determinada fase de sua vida caracterizada por características físicas, cognitivas e emocionais específicas. . A criança é um sujeito em constante interação com seu ambiente, e sua identidade é construída em conjunto com esses elementos externos como a família, as instituições sociais e até as condições socioculturais que definem seu contexto de vida.

Segundo o ECA (1990), "Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos (...) O estatuto, refere-se à definição legal de "criança" conforme estabelecido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, promulgada em 13 de julho de 1990 no Brasil. Segundo o Artigo 2º desta lei, uma "criança" é classificada como qualquer pessoa que ainda não tenha completado doze anos de idade. Isso implica que todos os indivíduos com idade inferior a doze anos são considerados crianças para todos os efeitos legais previstos pelo ECA, que visa assegurar proteções especiais para esse grupo etário.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, 2009) 27, em seu Artigo 4º, trazem a seguinte definição de criança:

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

A concepção de criança e infância ao longo da história tem um impacto significativo na educação visto que tais concepções são construções sociais,

históricas e culturais que se consolidam nos diversos contextos nos quais são concebidas e a partir de muitas variáveis sociais, culturais e socioeconômicas. Ponderando tais aspectos e a sua relação com o ponto de vista sobre “a criança” construída ao longo da história, é cabível afirmar a existência de várias infâncias e diversas formas de ser criança (Araújo, 2015).

Visto que, as práticas e políticas educacionais são moldadas pelas visões prevaletentes sobre as crianças, suas necessidades e habilidades. Ao buscar compreender a evolução dessas apreciações, pode-se entender melhor as práticas educacionais, bem como, analisar as experiências existentes no contexto da Rede municipal de Educação Infantil do município de Palmas.

2.2 Aprendizagem e desenvolvimento da criança

As crianças apresentam uma natureza peculiar, uma vez que elas possuem uma forma singular de processar informações e interagir com o mundo que as rodeia. Elas demonstram seus esforços em compreender o ambiente através de suas interações e brincadeiras, por meio das quais manifestam seus anseios e desejos. Sob essa perspectiva, a aquisição do conhecimento pelas crianças ocorre mediante as interações que elas estabelecem com outras pessoas e com o ambiente em que vivem. É importante salientar que o conhecimento não é uma mera cópia da realidade, mas sim o resultado de um trabalho intenso de criação, atribuição de significado e reinterpretação. Esses conceitos são destacados no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998, p.21).

Quando se fala em “criança” e “educação” é importante levar em consideração uma questão que rege qualquer pensamento: Como se desenvolvem e aprendem as crianças da etapa de Educação Infantil? É importante dizer que responder essa questão não é o foco da pesquisa ela só aponta de forma indicativa o caminho de compreender a importância de como as crianças de forma geral aprendem e desta forma traçar um percurso em direção a pesquisa tentando elucidar a importância desse entendimento. Neste aspecto o livro “Aprender e Ensinar na Educação Infantil, das autoras Eulália Bassedas, Teresa Huget e Isabel Solé, contribui muito para esse entendimento, o livro é um resultado de pesquisas e experiências na EI, de uma perspectiva psicológica e contribui para uma base relevante para compreensão desses questionamentos. Para tanto, não há

possibilidade de avançar nesta explanação sem antes elucidar dois conceitos importantes: *desenvolvimento* e *aprendizagem*. Na EI muitas vezes esses conceitos são compreendidos como sinônimos, mas dentro de uma visão mais ampla e considerável é imprescindível trazer o conceito desses termos para que a compreensão de uma intencionalidade pedagógica da Educação Infantil seja pautado em concepções concernentes.

Segundo as autoras o desenvolvimento é algo progressivo como bem elucidado no excerto abaixo:

Quando falamos em desenvolvimento, referimo-nos explicitamente à formação progressiva das funções propriamente humanas (linguagem, raciocínio, memória, atenção e estima). Trata-se do processo mediante o qual se põe em andamento as potencialidades dos seres humanos. Consideramos que é um processo interminável, no qual se produz uma série de saltos qualitativos, que levam de um estado de menos capacidade (mais dependência de outras pessoas, menos possibilidades de resolução de problemas de diferentes tipos, mais capacidade de criar, etc) para uma maior capacidade (mais autonomia, mais possibilidades de resolução de problemas de diferentes tipos, mais capacidade de criar, etc) (Bassedas, 1999, p. 21).

As autoras destacam que dos zero aos seis anos, acontece um período de formação complexa no ser humano, único em seu ciclo de desenvolvimento. Ao nascer, as crianças precisam de cuidados básicos e não muito elaborados, como alimentação, sono em horários regulares e atenção às necessidades emergentes de um recém-nascido. Conforme as crianças crescem, suas necessidades se tornam mais complexas (choram devido a desejos, desconfortos, solidão ou preferência por companhia específica). Paralelamente, a habilidade delas em expressar-se também se desenvolve (começam a formar opiniões próprias em certos aspectos e, por meio da linguagem, podem expressar seus desejos). As autoras enfatizam que: “A complexidade é consubstancia o processo de desenvolvimento dos seres humanos.” Portanto, a natureza intrincada e multifacetada dessa complexidade é uma parte essencial e intrínseca do processo de crescimento e desenvolvimento dos seres humanos. Isso implica que, à medida que os humanos se desenvolvem, eles naturalmente exibem uma complexidade crescente que é fundamental para sua essência.

O desenvolvimento é um processo global e dinâmico de mudanças que acontece com uma pessoa desde a sua concepção e continua por toda a vida. Estas mudanças acontecem de modo muito rápido, principalmente, nos primeiros anos de vida e são bem evidentes na criança: mudam seu corpo, suas habilidades e seus sentimentos (Brasil, 2006c, p. 17).

Sendo assim o desenvolvimento humano é um processo abrangente e contínuo de transformações que ocorrem desde o momento da concepção até o final da vida de um indivíduo. Essas transformações são particularmente aceleradas e notáveis durante os primeiros anos de vida de uma criança, destacando aqui a importância da Educação Infantil, levando em consideração seu físico, suas capacidades e suas emoções.

E quanto a aprendizagem a palavra tem a ver diretamente com o processo de aquisição de conhecimento de instrução, segundo Bassedas (1999). Durante o processo de aprendizagem adquirimos novas informações, princípios e competências características da cultura e comunidade nas quais estamos inseridos. As habilidades e conhecimentos que adotamos nos levam a alterar nossos comportamentos, formas de agir e reagir, sendo resultado da instrução planejada e organizada por outros membros da nossa sociedade, ou, de forma mais espontânea, do convívio menos estruturado e indireto com as pessoas com quem interagimos.

É salutar observar que a concepção de aprendizagem trazido pelas autoras está diretamente ligada ao conceito de educação e da perpetuação de conhecimentos culturalmente e socialmente construídos.

Fazendo uma breve análise, verificamos que na LDB 9.394/96 no seu artigo 22 traz em seu texto “ A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.”

A palavra “desenvolver” é o primeiro verbo usado no artigo destacando a importância do desenvolvimento como parte ativa da educação. O Parecer CNE/CEB Nº:20/2009 (Revisão das DCNEIs) traz em seu texto:

Considera a Lei nº 9.394/96 em seu artigo 22 que a Educação Infantil é parte integrante da Educação Básica, cujas finalidades são desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Essa dimensão de instituição voltada à introdução das crianças na cultura e à apropriação por elas de conhecimentos básicos requer tanto seu acolhimento quanto sua adequada interpretação em relação às crianças pequenas.

O paradigma do desenvolvimento integral da criança a ser necessariamente compartilhado com a família, adotado no artigo 29 daquela lei, dimensiona aquelas finalidades na consideração das formas como as crianças, nesse momento de suas vidas, vivenciam o mundo, constroem conhecimentos, expressam-se, interagem e manifestam desejos e curiosidades de modo bastante peculiares (Brasil, 2009, p.5).

A lei traz o “desenvolvimento integral” como principal ação da aprendizagem infantil, e a palavra integral traz a dimensão desse desenvolvimento, ou seja, é integral, global, completo.

Voltando às autoras supracitadas, a concepção de desenvolvimento está inerentemente ligada ao resultado da maturação humana (genética e biológica) mas também à “estimulação social e pessoal que a criança recebe das pessoas que a cuidam” (Bassedas, 1999, p. 23).

O desenvolvimento e a aprendizagem das crianças na Educação Infantil são conceitos intrinsecamente ligados e cruciais para a formação integral do indivíduo. Na visão de Malaguzzi, o desenvolvimento é visto como um processo progressivo, no qual as crianças constroem seu conhecimento e habilidades através das experiências vivenciadas, e a aprendizagem é entendida como a aquisição de conhecimentos e habilidades dentro de um contexto social e cultural. O papel da educação, portanto, vai além da mera transmissão de informações; ele se torna um facilitador para o desenvolvimento integral da criança, considerando todas as suas facetas: cognitiva, social, emocional e física. A lei 9.394/96 e o Parecer CNE/CEB Nº:20/2009 reforçam a importância de abordagens educacionais que reconheçam e cultivem essa complexidade, promovendo um ambiente que não apenas educa, mas também nutre o desenvolvimento holístico de cada criança. Assim, o foco na interação e no ambiente social como elementos chave no processo de aprendizagem e desenvolvimento se alinha com a necessidade de abordagens pedagógicas que reconheçam e valorizem a natureza multifacetada da infância.

2.3 Breve histórico da Educação Infantil no Brasil

De acordo Oliveira (2020), no decurso dos séculos, a responsabilidade da educação das crianças pequenas era no lar e principalmente das mães e mulheres. Termos como “*creche*” que em francês significa manjedoura, ou termo italiano “*asilo nido*” que significa ninho que abriga, ou mesmo “*escola materna*”, já referenciando uma indicação de lar e família, a Educação Infantil tem o princípio no seio familiar e as concepções reverberam em instituições com essa conotação. “Não obstante o predomínio quase exclusivo do contexto doméstico para a educação da criança pequena, arranjos alternativos para prestar esse cuidados àquelas em situação

desfavorável foram sendo culturalmente construídos ao longo da história.” (idem p. 45).

É interessante destacar que diversos autores ao longo da história reconheceram a importância da criança, e suas potencialidades: desde Sócrates, Platão que defendia a importância da brincadeira, até Comênio, que já trazia a questão de educar menores de 6 anos e Rousseau que discutiram questões relativas à criança pequena e criança muito pequena, combatendo a predominância da visão autoritária da educação.

Rousseau revolucionou a educação de seu tempo ao afirmar que a infância não era apenas uma via de acesso, um período de preparação para a vida adulta, mas tinha valor em si mesma (...) Em vez do disciplinamento exterior, propunha que a educação seguisse a liberdade e o ritmo da natureza, contrariando os dogmas religiosos da época, que preconizavam o controle dos infantes pelos adultos (Oliveira, 2020, p. 50).

Rousseau alegava a importância da educação como “resultado do livre exercício das capacidades infantis” e trazia um diferencial no que a criança é capaz de saber respeitando a criança no seu sentido biológico, e psicossocial, destacando a emoção e a afetividade no processo da educação.

Até a metade do século 19, no Brasil, não havia prática de cuidar de crianças pequenas fora do ambiente familiar, em locais como creches ou jardins de infância. Porém, essa realidade começou a mudar na segunda metade desse século. Com o crescimento da migração do campo para as áreas urbanas e a instauração da República, surgiram novas oportunidades para avanços culturais e tecnológicos no país, incluindo a atenção às necessidades das crianças (Oliveira, p.21, 2019).

O desejo de construir uma nação moderna favoreceu a assimilação, por parte das elites políticas, de novos preceitos educacionais elaborados na Europa, como a ideia de jardim da infância, recebidos com entusiasmo por alguns setores sociais e combatidos com veemência por outros (...) No âmbito do legislativo, o debate considerava que, se os jardins de infância tinham objetivos de caridade e destinavam-se aos mais pobres, não deveriam ser mantidos pelo poder público, mas ficar sob a caridade das famílias mais afortunadas (Oliveira, p. 21, 2019).

Segundo a Resolução CNE/CEB nº 1/99 e Parecer CNE/CEB nº 20/09, que revisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil,

A construção da identidade das creches e pré-escolas a partir do século XIX em nosso país insere-se no contexto da história das políticas de atendimento

à infância, marcado por diferenciações em relação à classe social das crianças. Enquanto para as mais pobres essa história foi caracterizada pela vinculação aos órgãos de assistência social, para as crianças das classes mais abastadas, outro modelo se desenvolveu no diálogo com práticas escolares (Brasil, 2009, p. 1).

No início do séc XX já na modernidade, com o processo de urbanização e industrialização, cresce a força de trabalho barata onde numa estrutura familiar os genitores saem para trabalhar, surgindo a necessidade de instituições que cuidassem das crianças da classe trabalhadora.

Segundo Oliveira, (2019, p. 22) (...) “a estrutura familiar tradicional e as concepções e formas de cuidado das crianças pequenas sofreram profundas modificações devido à intensificação da urbanização e da industrialização em várias regiões do país no início do século XX.” Houve então uma demanda por creches e pré-escolas em decorrência do crescimento da incorporação das mulheres no mercado de trabalho. Nota-se neste primeiro momento uma abordagem assistencialista como premissa da Educação Infantil, de caráter caritativo, isto vinculado a “ocupação das mulheres trabalhadoras nas fábricas, que por sua vez precisam de quem cuide dos filhos para que estejam mais disponíveis para a relação salarial” (Sarmiento, 2015, p.74).

(...) europeus que chegavam ao Brasil, em geral jovens e do sexo masculino, acentuou a luta de movimentos operários pela melhoria de suas precárias condições de trabalho: baixos salários, longas jornadas de trabalho, ambiente insalubre, emprego de mão de obra infantil. Nesse clima, muitas mulheres, também contratadas pelas fábricas, começaram a se politizar e a exigir seus direitos, o que incluía a criação de locais para a guarda e atendimento das crianças durante seu trabalho (Oliveira, 2012, p.23).

Apreende-se que neste momento a criança é concebida como um ato de ação social, que em sua vulnerabilidade social precisa de cuidados e amparo, desconsidera seu potencial enquanto ser protagonista e enfatiza uma criança passiva, um olhar apenas direcionado ao cuidado infantil.

Pensar a Educação Infantil no Brasil não é uma tarefa muito fácil, pois vem perpassada por uma compreensão assistencialista e de âmbito familiar. Spada (2007) aponta que no Brasil a creche estava atrelada a instituições de trabalho caritativo e assistencial. Segundo a autora, “o atendimento voltado a infância neste país, até o início do século XX, não dispunha de uma política governamental coesa, que difundisse a creche como uma instituição cuja finalidade primordial seria cuidar e educar a primeira infância” (Spada, 2015 p. 89)

Nas décadas de 20 e 30 as creches, no Brasil, foram defendidas como meio de promoção de saúde e segurança, entretanto com a busca nestes aspectos outros debates surgiram além da preocupação sanitária veio a discussão educacional com os Movimentos das Escolas Novas.

Neste momento destaca-se a nível mundial teóricos como: John Dewey, Maria Montessori, Ovídio Decroly, Célestin Freinet, Wallon, e é claro Jean Piaget e Vygotski nomes importantes para a estruturação da Educação Infantil e sua importância, trazem um estudo sistematizado pautado na medicina, psicologia, filosofia juntando uma visão científica mais holística para compreender e proporcionar um desenvolvimento da criança na primeira infância.

Depois desses teóricos fundamentais para a Educação Infantil, surge já na década de 1940, as iniciativas da escola novista e desenvolvimentista valorizava a experiência e o desenvolvimento da criança como ponto de partida para a aprendizagem esse olhar no estímulo cognitivo, emocional por meio de práticas lúdicas e recreativas, promovendo um olhar para a Educação Infantil pautada em escolas criativas e escolas ao ar livre.

No Brasil a legislação trabalhista brasileira de 1943, estabelecida durante o período de Getúlio Vargas (1930-1945), incluiu diretrizes sobre o cuidado com filhos de empregadas, visando principalmente facilitar a amamentação durante o expediente. Com a expansão da industrialização na segunda metade do século 20, houve um crescimento na participação feminina no mercado de trabalho. Isso impulsionou a demanda por creches e parques infantis em período integral, essa busca não era apenas por operárias e empregadas domésticas, mas também por mulheres atuantes no setor comercial e por servidoras públicas (Oliveira, 2019, p.24).

A despeito da escola nova ter fundamentos e iniciativas no desenvolvimento valorizando a experiência, segundo Oliveira (2019) a criação de um ambiente propício ao crescimento de crianças e adolescentes nessas instituições não estava refletida nas diretrizes ou métodos de trabalho propostos por elas. A autora afirma que “a organização de um ambiente estimulante para o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes atendidos não se expressava nas propostas de trabalho dessas instituições” (Oliveira, 2019, p. 25).

A partir da Declaração dos Direitos da Criança e do Adolescente em 1959, a Educação Infantil começa a ser mais valorizada. Durante as décadas de 70 e 80, caracterizadas pela pressão crescente dos movimentos sociais e pelo processo de

redemocratização do país, a Educação Infantil passou a adquirir, por meio da Constituição de 1988, o reconhecimento como modalidade de educação, no art. 227 traz a educação como direito e a Lei 9.394/96 integra a Educação Infantil à Educação Básica. Assim, a Educação Infantil é instituída legalmente como a primeira etapa da educação básica sendo dividida da seguinte maneira: Creche (para crianças de 0 a 3 anos (bebês e crianças muito pequenas) e Pré-escola, para crianças de 4 a 5 anos (crianças pequenas), representando uma significativa conquista após um longo período em que predominava uma abordagem assistencialista.

As negociações ocorridas no período de elaboração da Constituição de 1988 intensificaram a discussão do atendimento ao filho do trabalhador. Isso resultou em um aumento das creches mantidas por empresas industriais, comerciais e por órgãos públicos para os filhos de seus funcionários, além da concessão, por algumas empresas, de uma ajuda de custo às funcionárias com filhos pequenos para pagarem creches particulares de sua livre escolha. (Oliveira, 2012 p.29).

Conforme Oliveira(2012) a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a Educação Infantil foi oficialmente estabelecida como a primeira etapa da Educação Básica, desencadeando um processo complexo de discussão, definição e consolidação das implicações político-institucionais relacionadas à natureza pedagógica dessa modalidade educacional. Esse processo também suscitou a necessidade de reflexão por parte das redes de ensino e das instituições educacionais sobre questões curriculares pertinentes à Educação Infantil. (Idem, p.30)

Nesta primeira etapa que diz respeito a creche o acesso a educação institucionalizada constitui um direito das crianças de forma progressiva um dever do Estado portanto é opcional para as famílias. Em 2013 com a Lei nº 12.796 (Brasil, 2013) a parte da Pré escola torna-se obrigatória sendo um direito da criança iniciar o processo de educação aos 4 anos de idade. A Educação Infantil se distingue por meio da visão que vincula o cuidar e o educar, sendo dimensões indissociáveis, esta concepção pensa e organiza o currículo com os seus tempos, espaços, ambientes, interações, relações, materiais, dentre outros, como construção sociocultural e histórica (RCNEI, 1998).

Segundo a DCNEI (2010), a criança é um sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta,

narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. “É no ato de brincar que a criança estabelece os diferentes vínculos entre as características do papel assumido, suas competências e as relações que possuem com outros papéis, tomando consciência disto e generalizando para outras situações.” (RCNEI, p.27). Esta concepção que respalda a Educação Infantil parte da ideia de criança como um ser holístico, potente, com condições de ser protagonista ativo de sua própria história.

Bell Hooks traz uma concepção de criança pluralista e profunda no excerto seguinte:

Crianças têm, organicamente, predisposição para o pensamento crítico. Ultrapassando as fronteiras de raça, classe social, gênero e circunstância, crianças entram no mundo do maravilhamento e da linguagem preenchidas pelo desejo por conhecimento. Algumas vezes, elas anseiam tanto por conhecimento que se tornam interrogadoras incansáveis — exigem saber quem, o quê, quando, onde e o porquê da vida. Em busca de respostas, aprendem, quase instintivamente, a pensar. (Hooks, p.27, 2020)

Com os avanços mais recentes no âmbito legal, o campo teórico da Educação Infantil está passando por um intenso processo de revisão das suas concepções sobre a educação de crianças em ambientes coletivos, com o objetivo de superar os antigos paradigmas que a limitavam como um espaço e tempo destinado apenas aos cuidados de saúde, higiene, alimentação e proteção dos menores (visão assistencialista). Essa revisão envolve, necessariamente, a compreensão dos termos "criança" e "infância", os quais, embora apresentem diferenças de acordo com o campo teórico no qual são abordados, também compartilham semelhanças quando se trata de pensar a educação das crianças ao longo do tempo. À medida que ocorreram mudanças na compreensão da criança, e sua infância e o trabalho desenvolvido com elas nas instituições infantis também passaram por transformações.

Segundo as pesquisas recentes de Oliveira-Formosinho, Kishimoto, Pinazza (2007), é necessário repensar uma abordagem pedagógica para a infância que leve em consideração as características específicas das crianças nas propostas educacionais desenvolvidas nas instituições. Essa perspectiva teórica tem como um de seus princípios a pedagogia da participação, que reconhece a criança como um ser ativo, questionador e capaz de participar do planejamento das atividades, levantar hipóteses, investigar e cooperar na resolução de problemas. Em outras

palavras, a criança é vista como alguém que interage intensamente com outras crianças, adultos e o ambiente, possuindo a capacidade de agir no presente, e não apenas como alguém que se tornará ativo no futuro. Entendemos as crianças como sujeitos e atores sociais em seu processo de socialização, sendo construtores plenos de sua própria infância, e não apenas objetos passivos nesse processo e em qualquer outro.

Já no século 21 há um processo de implementação da BNCC (Base Nacional Curricular Comum) foi um acometimento complexo e participativo, originado durante a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) em 2014, que demanda a necessidade de uma base curricular comum para o país até 2016. O Ministério da Educação (MEC) engendrou uma comissão técnica em 2015 para projetar a proposta inicial da BNCC, fundamentada em diretrizes nacionais e experiências internacionais. Essa proposta foi sujeitada à opinião pública, recebendo colaborações de educadores, especialistas, gestores e a sociedade em geral. Após análises e ajustes, a versão final da BNCC foi apresentada em 2017 e homologada para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental em dezembro do mesmo ano.

A aprovação pelo Conselho Nacional de Educação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Resolução CNE/ CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017) **criou para a Educação Infantil o desafio de manter a especificidade e a identidade já construída na etapa.** Também propôs uma organização de situações educativas mediadoras da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças diversas das organizações curriculares referentes aos demais níveis de ensino. (Oliveira, p. 192, 2020, grifo nosso)

Após sua oficialização, as redes e instituições de ensino começaram a reformular seus currículos seguindo as diretrizes da BNCC. Desde sua implementação, a BNCC passou por várias revisões e atualizações, integrando aprimoramentos para assegurar uma aplicação mais efetiva e alinhada com as exigências educacionais do Brasil. A evolução da BNCC é marcada por um processo de engajamento coletivo e contribuições mútuas, visando enriquecer a qualidade e a equidade na educação brasileira.

Art. 5º A BNCC é referência nacional para os sistemas de ensino e para as instituições ou redes escolares públicas e privadas da Educação Básica, dos sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, para construírem ou revisarem os seus currículos. (BNCC, 2018, p. 5)

Com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Educação Infantil no Brasil enfrenta o desafio de alinhar suas práticas educativas específicas às diretrizes estabelecidas por esse documento. Esta fase da educação, que historicamente transitou entre o assistencialismo e o educacional, agora se vê diante da oportunidade de consolidar uma identidade pedagógica que valoriza tanto o cuidado quanto o aspecto educativo.

É importante salientar que a BNCC, ao estabelecer competências e habilidades essenciais para essa etapa, proporciona um caminho para garantir que todas as crianças, independentemente de seu contexto socioeconômico, tenham acesso a uma educação de qualidade desde os primeiros anos de vida. Apesar de não contemplar todos os aspectos essenciais que as DCNEIs enfatizam é salutar enfatizar que este documento representa um marco na história educacional do país, delineando um currículo que contempla o desenvolvimento integral da criança, respeitando sua singularidade e potencialidades.

Por fim, o percurso histórico da Educação Infantil no Brasil revela uma evolução significativa no modo como a sociedade compreende a infância e a educação das crianças pequenas. Passando por um período de visão assistencialista e de cuidado, e enredando-se até hoje onde se reconhece a criança como protagonista de seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. A BNCC e as políticas educacionais atuais refletem essa mudança de paradigma, essa afirmação não efetua-se com proselitismo mas sim como uma constatação de onde a EI estava e onde chegou até o momento, muitas críticas aos documentos são trazidas entretanto queremos trazer à luz os documentos que constroem a EI no Brasil, de um ponto ao outro os movimentos de fazer uma EI direfenciada, enfatizando a importância de abordagens pedagógicas que estimulem a participação ativa das crianças, respeitando suas características individuais e promovendo um ambiente de aprendizagem rico e desafiador.

Assim, a Educação Infantil se estabelece como uma etapa fundamental e integrante da Educação Básica, que contribui não apenas para o desenvolvimento cognitivo, mas também social, emocional e físico das crianças.

2.4 Gestão da Educação Infantil no Brasil e a importância da Intencionalidade pedagógica

Nesta subdivisão, destacamos a compreensão fundamental da importância da intencionalidade pedagógica na Rede Municipal da Educação Infantil de Palmas-TO. Conforme delineado por Ilma Passos Veiga (1998, p.84), ao discutir a relevância da intencionalidade pedagógica, é imperativo contemplar três dimensões essenciais: a gestão, o currículo e a avaliação, pois esses componentes elucidam a concepção subjacente ao projeto educacional que se aspira estabelecer.

Como previamente exposto na introdução desta pesquisa, na qual delineamos duas perspectivas avaliativas (avaliação na Educação Infantil e a avaliação da Educação Infantil), enfatizamos que nosso ponto de partida reside em uma abordagem centrada na avaliação da Educação Infantil, ou seja, um processo de avaliação e acompanhamento no âmbito da gestão educacional.

Ao abordar a gestão educacional, faz-se igualmente necessário destacar duas dimensões: a gestão em nível macro, sob responsabilidade dos órgãos superiores dos sistemas de ensino, e a gestão em nível micro, exercida pelas unidades escolares. Este termo engloba a administração e o exercício de liderança no contexto educacional, abrangendo desde a gestão de sistemas de ensino até a gestão escolar.

No final da década de 70 e início dos anos 80, marcado pelo fim da ditadura militar no Brasil, iniciou-se um movimento de redemocratização e recuperação dos espaços políticos pela sociedade civil. Esse período testemunhou a reorganização e o fortalecimento da sociedade civil, juntamente com a emergência de partidos políticos progressistas e suas propostas de políticas e pedagogias educacionais mais estruturadas e explícitas. Essa conjuntura levou o Estado brasileiro a reconhecer a insuficiência de suas políticas educacionais anteriores. (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2011)

Como elucidado por Freitas, no texto, A gestão democrática da educação no contexto estrutural da reforma do Estado as reformas administrativas no Brasil visando a modernização da gestão pública em resposta à globalização, inspiradas em modelos de países como Inglaterra, Estados Unidos, entre outros, essas reformas foram implementadas sob a liderança de Luiz Carlos Bresser-Pereira. Elas enfatizam uma administração pública mais descentralizada e flexível, incorporando um enfoque gerencialista e tecnocrático. Essa reestruturação, conhecida como "Desburocratização do Estado Brasileiro", teve como objetivo aumentar a eficiência

na administração pública, fortalecendo a competitividade econômica e abordando conflitos entre capital e trabalho.

Desde os anos 80, a tendência no Brasil era de um movimento neoconservador que promovia a redução do papel do Estado na provisão de serviços públicos como saúde e educação, uma realidade que se consolidou com o tempo. Paralelamente, às mudanças na organização do trabalho, impulsionadas principalmente pelos avanços tecnológicos, exigem da educação a formação de trabalhadores mais qualificados. “Apresenta-se uma questão crucial para o entendimento do papel social da escola: é sua função formar para o trabalho, ou ela constitui espaço de formação do cidadão partícipe da vida social?” Essa questão trazida por Libâneo; Oliveira; Toschi(2011), toca em um debate central na educação sob a influência do neoliberalismo. A questão de se a escola deve focar principalmente na formação de indivíduos para o mercado de trabalho, ou se deve priorizar a formação de cidadãos participativos e críticos na sociedade, reflete essa tensão. Essa concepção neoliberal reflete diretamente numa gestão onde a ênfase no mercado e na eficiência econômica, tende a favorecer a primeira abordagem, vendo a educação primariamente como um meio para aumentar a empregabilidade e a produtividade econômica.

No estudo da gestão educacional, encontram-se variadas perspectivas e interpretações, incluindo debates que diferenciam gestão e administração educacional. Segundo Maia(2008) que traz um percurso da Revista da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE). O texto descreve a evolução do conhecimento na gestão da educação, destacando três períodos principais. O primeiro, iniciado na década de 1980, focou no resgate da Administração da educação, enfatizando seu papel político e impacto nas classes menos favorecidas. O segundo período, marcado pelo Simpósio de 1986 sobre democratização da educação, introduziu o termo "Gestão" e discutiu características essenciais para escolas democráticas, como a gestão participativa. O terceiro período manteve o uso paralelo de "Administração" e "Gestão", porém diferenciando-os em termos de abordagens autoritárias versus participativas e descentralizadas na educação, também questionando a noção de qualidade sob uma perspectiva neoliberal.

Libâneo; Oliveira; Toschi (2011) também afirma que existem duas formas distintas de abordar a gestão educacional focada na escola. Sob a visão neoliberal,

centralizar a gestão nas escolas implica na transferência de muitas responsabilidades do Estado para as próprias escolas e comunidades, encarregando-as do planejamento, organização e avaliação dos serviços educativos. Por outro lado, a visão sociocrítica interpreta essa centralização como um meio de potencializar as iniciativas, interesses e interações (autonomia e participação) das escolas, enfatizando o benefício público da educação, sem eximir o Estado de suas obrigações fundamentais.

Para enredar uma coerência congruente com o processo de acompanhamento, o foco deste trabalho está na gestão em nível macro, como supracitado anteriormente, que compreende toda a Rede Pública Municipal de Educação Infantil. Isso envolve os órgãos da Secretaria de Educação e a Diretoria da Educação Infantil. A ideia é que esse conceito esteja presente em todo o sistema de ensino, possibilitando uma prática efetiva tanto na Rede reverberando nas unidades educacionais.

Gestão educacional corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas em específico, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas, para a implementação das políticas educacionais e projetos pedagógicos das escolas, comprometido com os princípios da democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências) de participação e compartilhamento (tomada conjunta de decisões e efetivação de resultados), autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações) e transparência (demonstração pública de seus processos e resultados)(Luck, 2006, p.30).

Essa abordagem abrangente visa garantir uma gestão eficaz e coerente em todos os níveis do sistema educacional, promovendo uma educação de qualidade. A gestão educacional em âmbito macro é responsável por estabelecer diretrizes, políticas e estratégias que orientem as ações nas escolas e demais unidades educacionais, visando o desenvolvimento integral dos estudantes e o cumprimento dos objetivos educacionais estabelecidos. De acordo com Libâneo; Oliveira; Toschi, (2011, p. 298) “(...) as Secretarias de Educação têm o dever e a responsabilidade de fazer as escolas funcionarem(...)”

Em uma escala mais ampla que vai além das unidades individuais, geralmente no nível de sistemas educacionais estaduais ou nacionais a gestão é responsável por desenvolver e implementar políticas, diretrizes e estratégias que orientam as atividades nas unidades escolares. O objetivo principal dessas diretrizes

é assegurar o desenvolvimento integral das crianças e garantir que os objetivos educacionais estabelecidos sejam atingidos.

Libâneo; Oliveira; Toschi (2011), enfatizam o papel crucial das Secretarias de Educação neste processo, segundo eles, as Secretarias de Educação têm não apenas o dever, mas também a responsabilidade de assegurar o bom funcionamento das escolas. Isso implica que esses órgãos governamentais devem prover o suporte necessário - seja em termos de recursos, orientações, ou políticas - para que as escolas possam operar eficazmente e cumprir seus objetivos educacionais. O autor deixa claro a necessidade de uma gestão educacional eficiente em nível superior⁸, que apoie e direcione as escolas. Esse suporte é fundamental para que as instituições educacionais possam atender às necessidades das crianças.

Observa-se que, com a emergência dos direitos no contexto da Educação Infantil, houve um crescimento significativo na atenção dedicada a essa etapa da vida. Autores passaram a empreender estudos voltados para as crianças e desenvolveram teorias que destacam a infância como uma fase singular, enfatizando a necessidade de proteger as necessidades infantis. Essa perspectiva (como já citado no início deste capítulo) culminou na promulgação de legislações fundamentais, como a Constituição Federal de 1988, seguida de outras leis que garantem o direito à educação das crianças, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96). Dessa maneira, foi estabelecido um arcabouço legal que respalda a educação na primeira infância.

As instituições educacionais passaram a desempenhar um papel mais orientado à pedagogia, impulsionado por um conjunto de políticas públicas e regulamentações legais. Esse cenário permitiu a elaboração de documentos e diretrizes que tiveram um impacto significativo no contexto da Educação Infantil. Dentre esses documentos e normas, destacam-se: o Referencial Curricular para Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil e os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil.

Em 9 de janeiro de 2001 foi aprovado o PNE (Plano Nacional de Educação) esse documento tinha como principais objetivos; elevar o nível de escolaridade da população, melhorar a qualidade do ensino superior; reduzir as desigualdades

⁸ Esse “superior” é no sentido de hierarquização organizativa.

sociais, no que se refere a escola pública sua permanência e êxito nela; e “a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e da participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares e equivalentes (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2011, p. 159).

A administração governamental instituiu uma política educacional denominada Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (FUNDEB), substituindo o anterior Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF). Iniciado em 20 de julho de 2007, sob a lei nº 11.494, o FUNDEB visava a uma distribuição mais equitativa de recursos e a ampliação dos investimentos na Educação Infantil, buscando aprimorar a qualidade e a eficiência do sistema educacional.

Este fundo traz uma mudança significativa para a Educação Infantil, pois não se limita apenas ao financiamento de estruturas físicas e materiais didáticos, mas também engloba a valorização dos profissionais de educação. Isso inclui não apenas professores, mas também outros trabalhadores da educação, garantindo que eles recebam remunerações justas e tenham acesso a programas de formação e capacitação.

Com mais recursos disponíveis e uma distribuição mais equitativa, as escolas têm a oportunidade de melhorar a qualidade do ensino. Isso pode se refletir em melhores instalações, materiais didáticos atualizados, métodos de ensino mais eficazes e um ambiente de aprendizagem mais estimulante para as crianças.

A resolução CNE/CEB no. 05/2009⁹, responsável pela implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) no artigo 6º, é estabelecido que as propostas pedagógicas da Educação Infantil devem observar uma série de princípios. Esses princípios, de natureza ética, política e estética, englobam valores como autonomia, responsabilidade, solidariedade, respeito ao bem comum, ao meio ambiente, às diversas culturas, identidades e singularidades. Além disso, destacam-se os direitos de cidadania, o exercício da criticidade, o respeito à ordem democrática, a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e a liberdade de expressão em diferentes manifestações artísticas e culturais (DCNEI, 2009).

⁹ Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009

Apresentam caráter mais aberto e democrático, propondo que as propostas pedagógicas devem respeitar princípios **éticos** (desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum), **estéticos** (formação para o exercício da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais) e **políticos** (exercício progressivo dos direitos e deveres da cidadania, da criticidade e da democracia) e integrar educação e cuidado (Alves, 2011, p.31, grifos nossos)

Outro documento importante, que respalda toda uma ação de gestão e currículo e que foi um dos últimos implementados foi a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que foi um projeto intrincado e colaborativo, iniciado com a formulação do Plano Nacional de Educação (PNE) em 2014. Este plano estipulou a criação de um currículo unificado para o Brasil até 2016. Em 2015, o Ministério da Educação (MEC) formou um grupo técnico para desenvolver a versão preliminar da BNCC, baseando-se em orientações nacionais e práticas educacionais de outros países. Essa versão inicial foi exposta a consultas públicas, acolhendo sugestões de professores, especialistas, administradores educacionais e do público em geral. Seguindo revisões e modificações, a BNCC final foi concluída em 2017 e oficializada para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental em dezembro do mesmo ano.

Carvalho, Bernardo e Lopes, trazem uma discussão como pesquisadores na área da Educação Infantil, destacando que percebem que com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), houve uma mudança na concepção de currículo em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 2009. A ênfase no currículo como a articulação entre as experiências e saberes das crianças com o conhecimento cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico foi substituída pela definição de direitos de aprendizagem e desenvolvimento, campos de experiência e objetivos específicos para cada faixa etária.

O primeiro aspecto que salientamos sobre a nossa leitura da BNCC-EI (MEC, 2017) é o processo de colonização da concepção de currículo de Educação Infantil baseada em uma epistemologia eurocêntrica. A proposição de uma organização curricular por campos de experiência para a Educação Infantil brasileira inspirada no modo de organização curricular italiano denota uma perspectiva eurocêntrica que desconsidera o contexto da educação brasileira e o acúmulo de pesquisas desenvolvidas na área de Educação Infantil nas últimas décadas (Carvalho, Bernardo e Lopes, p. 39, 2021).

É incontestável que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil apresenta carências substanciais, não abordando de maneira ampla temas críticos, como por exemplo; a discussão e sensibilização em relação à violência, o conhecimento bem como a promoção do conhecimento das crianças sobre essas questões, assuntos delicados e vitais para o completo desenvolvimento dos pequenos. A falta de diretrizes explícitas para a abordagem e conscientização sobre a violência nesta etapa da educação representa um desafio significativo da Base em relação à importância essencial dessa fase na formação cognitiva, emocional e social das crianças.

Ao considerar conjuntamente os aspectos de currículo e gestão na educação infantil, percebe-se a importância de uma abordagem integrada que valorize tanto a contextualização do currículo quanto a eficácia da gestão educacional. Por um lado, o currículo, conforme criticado por Carvalho et al (2021), deve ser cuidadosamente elaborado para refletir as especificidades culturais e educacionais do Brasil, evitando a simples transposição de modelos eurocêntricos que podem não se alinhar com as realidades locais e as descobertas recentes na pesquisa em educação infantil. Por outro lado, como ressaltado por Libâneo; Oliveira; Toschi (2011) e Luck (2006), a gestão educacional desempenha um papel crucial em moldar o ambiente de aprendizagem, onde a organização escolar, as práticas de gestão e as relações sociais contribuem significativamente para a experiência educativa das crianças.

Uma gestão eficiente e democrática deve, portanto, estar alinhada às diretrizes curriculares e ser sensível às necessidades e ao contexto cultural dos alunos. A integração desses dois aspectos: um currículo contextualizado e uma gestão educacional eficaz, é fundamental para garantir uma educação infantil que seja ao mesmo tempo relevante, inclusiva e propícia ao desenvolvimento integral das crianças.

Partindo do pressuposto que a BNCC é um direcionamento curricular nacional para a Educação Infantil, traz aspectos que devem orientar a gestão de forma global, pois foca no desenvolvimento integral da criança, cobrindo aspectos físicos, emocionais, sociais, cognitivos e culturais além de promover experiências educativas que são contextualizadas e relevantes, respeitando a natureza infantil e suas interações com o ambiente. Segundo Libâneo; Oliveira; Toschi (2011 p. 306), “O conjunto currículo-ensino constitui os meios mais diretos para atingir o que é nuclear na escola - a aprendizagem dos alunos-, como base nos objetivos.”

Como elucidado anteriormente, a interação e a brincadeira são enfatizadas como elementos essenciais para a aprendizagem, posicionando a criança como protagonista na construção do conhecimento. Além disso, a BNCC ressalta a importância do diálogo entre as famílias e as instituições educativas para um acompanhamento completo e eficaz do desenvolvimento infantil.

As crianças não aprendem conhecimentos, habilidades, atitudes e valores apenas na sala; aprendem também na vivência cotidiana com a família, nas relações com colegas, no ambiente escolar. Verifica-se, portanto, que o ambiente escolar, suas formas de organização e de gestão, as relações sociais que nele vigoram, têm forte componente educativo. (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2011, p. 368)

O parágrafo acima, destaca a importância do ambiente escolar e as interações sociais na educação das crianças, além da sala de aula, enfatizando que o aprendizado infantil vai além dos conteúdos e habilidades adquiridos formalmente em sala de aula. As crianças também aprendem através de suas experiências diárias com a família, interações com colegas, e no contexto mais amplo do ambiente escolar. Este ponto de vista ressalta que o aprendizado não é um processo isolado que ocorre apenas durante as aulas, mas é contínuo e ocorre em diversos ambientes.

Esses documentos e essa nova percepção onde o pedagógico vai ocupando o lugar do assistencialismo vai construindo uma preposição de gestão que valoriza as peculiaridades da criança. Libâneo; Oliveira; Toschi (2011) argumenta que “A história da estrutura e da organização do ensino no Brasil reflete as condições socioeconômicas do País, mas revela, sobretudo, o panorama político de determinados períodos históricos.”

Esse olhar para uma organização onde a criança é um sujeito de direitos traz através da letra da lei registros onde a EI se torna um espaço educativo de ensino público e por meio de uma “gestão democrática”, isso fica bem explicitado no Art. 3 da LDB 9394/96 “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;” Deixando claro que além do direito a educação esse direito educacional deve ser garantido dentro de um espaço de práticas democráticas.

Para a EI essa gestão não conjuga com as formas tradicionais de gestão, não concernindo com uma gestão autoritária e coercitiva mas sim uma gestão que

molde uma espaço colaborativo e democrático, como elucida Borges e Simiano (2019) “A educação infantil, interroga as tradicionais formas de gestão nas instituições educativas”, pois dentro da EI é fundamental abranger a dimensão não só administrativa e gerencial mas também a dimensão pedagógica, “promoção do desenvolvimento e autonomia das crianças, nas práticas educativas dos professores e na qualidade do relacionamento com familiares”.

(...) a gestão na instituição de educação infantil precisa ser espaço de experiência democrática- o que implica considerar todas as pessoas envolvidas no processo educativo, independentemente dos seus cargos ou funções. Trata-se de respeitar o direito à participação em um ambiente que vive - e valoriza- a democracia. A gestão democrática envolve todos os sujeitos que compõem o contexto educativo (gestor, crianças, pais, professores, e funcionários) na dinâmica e organização do cotidiano, tanto nos processos administrativos e financeiros como na construção coletiva de uma proposta educativa. Referimo-nos a uma gestão educativa que prima pela garantia da diversidade pessoal, social e cultural, bem como pela preservação e constituição de um espaço acolhedor, de pertencimento e de encontro com o outro (Borges e Simiano, 2019, p. 546).

A legislação, originada na Constituição Federal de 1988 e seguida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, institui a gestão participativa para o ensino estatal da Educação Básica. Essa gestão participativa envolve a colaboração ativa de toda a comunidade escolar, incluindo docentes, equipe de apoio, funcionários em geral, as crianças e suas famílias. Por gestão participativa entende-se a importância de valorizar e buscar a contribuição de todos os indivíduos envolvidos no ambiente educacional. Isso implica na inclusão de todos nos aspectos da gestão e organização educacional em sua plenitude, abrangendo tanto as áreas de gerência administrativa e financeira quanto no desenvolvimento conjunto do projeto pedagógico.

É preciso e até urgente que a escola vá se tornando um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria e que não falte, contudo, o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade. O gosto da pergunta, da crítica, do debate. O gosto do respeito à coisa pública (Freire, 1995, p.60).

Segundo Freire, o espaço educacional deve ensinar e encorajar as crianças a ouvirem uns aos outros não como um favor, mas como um dever. Isso enfatiza a importância da comunicação e do diálogo aberto, onde todas as vozes são

valorizadas, destaca a necessidade de respeitar os outros e praticar a tolerância. Isso envolve aceitar e respeitar diferenças, sejam elas de opinião, cultura, religião ou qualquer outro aspecto que diferencie os indivíduos. A democracia muitas vezes funciona com base no princípio da maioria. É importante que, nas escolas, as decisões tomadas pela maioria sejam respeitadas, mesmo que nem todos concordem com elas. Apesar da importância de respeitar as decisões da maioria, Freire também enfatiza o direito à discordância, quem diverge deve ter a liberdade de expressar sua contrariedade, garantindo um ambiente onde o debate e a crítica são possíveis. O incentivo ao questionamento, à crítica construtiva e ao debate é crucial, Isso ajuda no desenvolvimento do pensamento crítico e na capacidade de argumentação.

A participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática, possibilitando o envolvimento de todos os integrantes da escola no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. (...) O conceito de participação fundamenta-se no princípio de autonomia, que significa a capacidade das pessoas e dos grupos para a livre determinação de si próprios, isto é, para a condução da própria vida (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2011, p. 328 e 329)

Como nomeadamente explicitado no preâmbulo desta categoria onde ressaltamos a importância da gestão a nível macro depois de entender qual o tipo de gestão que se faz necessária dentro da EI, trazido pela letra da lei, que é uma gestão democrática a partir disso pode-se empreender a gestão macro a nível de Rede que tem sido modificada constantemente dentro das políticas e práticas de gestão. Segundo Kramer, Toledo e Barros(2014), “Pesquisar políticas públicas de educação exige considerar três focos: o processo de produção das políticas, a gestão dos sistemas e as práticas das instituições. Em cada um, coloca-se o desafio de considerar o cotidiano, as relações e as produções.”

Portanto, não convém às escolas ignorar o papel do Estado, das Secretarias da Educação e das normas do sistema nem simplesmente subjugar-se a suas determinações. Também é salutar precaver-se contra algumas atitudes demasiado sonhadoras de professores que acham possível uma autonomia total das escolas, como se elas pudessem prescindir inteiramente de instrumentos normativos e operativos das instâncias superiores. A autonomia das escolas em face das várias instâncias sociais será sempre relativa (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2011, p. 299).

Libâneo; Oliveira; Toschi (2011) argumenta que as escolas não devem ignorar o papel do Estado e das Secretarias da Educação, assim como as normas estabelecidas pelo sistema educacional. Isso significa que as escolas precisam operar dentro de um quadro de regras e diretrizes estabelecidas em nível governamental. Essas normas podem incluir currículos, políticas de avaliação, regulamentos de funcionamento e outras diretrizes que estruturam o sistema educacional.

O enxerto acima vai contra a ideia de uma autonomia total das escolas, que seria a crença de que as escolas podem funcionar de forma completamente independente das instâncias superiores de governança educacional. Libâneo; Oliveira; Toschi (2011) descreve essa visão como "demasiado sonhadora", sugerindo que é irreal acreditar que as escolas podem operar eficazmente sem qualquer tipo de diretriz ou suporte externo.

As leis e os regulamentos oficiais constituem matéria de conhecimento que a escola e sua equipe não podem ignorar. Os profissionais da instituição precisam ter à sua disposição a legislação escolar, as normas e as disposições administrativas que vêm das instâncias do sistema escolar. Tais documentos devem ser informados sistematicamente à equipe da escola (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2011, p. 369).

Portanto, é extremamente benéfico para os fins da administração participativa que os educadores entendam os mecanismos de decisão do governo e do sistema de ensino, reconhecendo que a instituição educacional não está separada do contexto social, político e cultural. Em vez disso, ela não apenas depende das estruturas sociais, mas também as práticas de imposição de normas podem estar limitando a autonomia e a liberdade dos educadores de exercerem suas escolhas independentes. Por outro lado, as ferramentas regulatórias e as orientações curriculares e organizacionais não devem restringir excessivamente a atuação das instituições educacionais.

Uma gestão democrática e participativa passa por uma educação que é sustentada nos relacionamentos, em que todos os envolvidos colaboram de forma ativa, trabalhando coletivamente em prol de um bem comum, nesse caso a educação e cuidado das crianças. (Borges e Simiano, 2019, p. 553)

Todo esse processo está intrinsecamente ligado às concepções que os profissionais da Educação possuem em relação à Educação Infantil e partindo desse

princípio, as reflexões acerca do acompanhamento da Educação Infantil, envolve a atribuição de juízos de valor, os quais são estabelecidos com base em critérios definidos a partir de uma concepção específica de qualidade.

O lugar da criança brasileira na política pública de educação é o de sujeito histórico, protagonista e cidadão com direito à educação a partir do nascimento, em estabelecimentos educacionais instituídos com função de cuidar e educar como um único e indissociável ato promotor de seu desenvolvimento integral, de forma global e harmônica, nos aspectos físico, social, afetivo e cognitivo. A educação infantil é a primeira etapa da educação básica a que todo cidadão brasileiro tem direito e que o Estado tem obrigação de garantir sem exceção nem discriminação (Nunes; Corsino; Didonet, 2011, p. 9).

É importante destacar o papel da criança brasileira na educação como um sujeito ativo e central, cujo direito à educação é assegurado desde o nascimento e reconhecido como fundamental para seu desenvolvimento integral. A educação infantil, sendo a primeira etapa da educação básica, estabelece a base para esse desenvolvimento abrangente, envolvendo aspectos físicos, sociais, afetivos e cognitivos, sob a responsabilidade do Estado de oferecer tal educação sem discriminação. Nesse contexto, a avaliação, conforme mencionado por Veiga (1998), emerge como um componente crítico dessa gestão educacional, funcionando como um instrumento reflexivo e planejador que contribui para o delineamento de uma intencionalidade pedagógica. Assim, a avaliação e na EI é o acompanhamento se torna um processo que não apenas mede o progresso, mas também orienta a prática educacional para assegurar que ela atenda às necessidades de desenvolvimento integral da criança, reforçando seu papel como protagonista de sua própria jornada educacional.

Entende-se portanto que o acompanhamento deve se encadear com os objetivos que se quer alcançar, correspondendo assim com os propósitos da Educação Infantil, a Secretaria Municipal de Palmas-TO, é o órgão responsável por organizar, gerir e acompanhar todas essas atividades que se relacionam com o fazer educacional e pedagógico, fazendo essa congruência e conexão entre o legislativo e normativo para a viabilidade executiva. Esta pesquisa vai se pautar nas ações pedagógicas desta pasta e como esse acompanhamento traduz a intencionalidade pedagógica da Rede Municipal em sua ação de gestão.

Os processos de gestão pressupõem ação ampla e continuada que envolve múltiplas dimensões, tanto técnicas quanto políticas e que só se efetivam de

fato, quando articuladas entre si. Podemos afirmar portanto, que toda visão que exclui alguma dimensão é limitada, de modo que se articulem diferentes concepções, a fim de se construir uma referência própria a mais abrangente e aprofundada possível para a gestão educacional e escolar. (Luck, p.2006 27)

Assim, no trecho acima a importância da gestão ter um posicionamento que vincule diferentes dimensões, isso acarreta um substancial comprometimento de gerir. Partindo desse ponto, é reafirmada a responsabilidade das Secretarias Municipais/Estaduais de Educação na elaboração, implementação e acompanhamento da Política Municipal de Educação Infantil, assim como a necessidade de demandar ao Ministério da Educação (MEC) a implementação da avaliação da educação básica, que inclui a Educação Infantil. O foco central é o papel do Estado no que diz respeito aos direitos, obrigações e garantias das crianças em receber uma Educação Infantil de qualidade. Isso se concretiza por meio de diversas iniciativas, incluindo a definição de padrões de qualidade, que envolvem condições de acesso e oferta, ou seja, uma expansão quantitativa qualificada (Brasil, 2012).

A partir dessas normativas legais que traz os documentos expedidos pelo MEC é possível destacar a importância de um balizamento de um acompanhamento da Educação Infantil numa perspectiva macro e isso tem como aplicação a garantia de uma educação de qualidade pautada em uma visão de criança protagonista de direitos a acesso a essa educação de qualidade, isso é essencial para um delineamento da intencionalidade pedagógica da Gestão da Rede Municipal da Educação Infantil.

Desde 1988 com a Constituição Federal que reconhece o município como instância administrativa que é responsável pela Educação Infantil.

A educação das crianças até 6 anos, a partir de 1988, surge como dever do Estado e responsabilidade do município, o que significa que, prioritariamente, devem se responsabilizar pelo atendimento a crianças até 6 anos, nas creches e nas pré-escolas, e pelo ensino fundamental, que ocorre tanto na zona rural(...) Por meio de seu órgão administrativo, que o de ser departamento, coordenadoria, divisão, secretaria ou outros, os municípios, em colaboração técnica e financeira com os estados e a União, devem administrar seus sistemas de ensino, podendo definir normas e procedimentos pedagógicos que melhor se adaptem a suas peculiaridades. (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2011, p. 247)

Após a Constituição de 1988, a responsabilidade pela educação infantil e o ensino fundamental passou a ser majoritariamente dos municípios, os quais colaboram com os estados e a União para fornecer um ensino que se ajuste às especificidades locais. Neste contexto, a gestão educacional torna-se mais direcionada e adaptada às necessidades e realidades de cada comunidade.

A relevância da intencionalidade pedagógica na educação infantil se torna evidente nesta situação, principalmente em relação à prática pedagógica¹⁰. A intencionalidade refere-se à ação de fazer algo com um propósito claro e definido. Na prática educacional, isso significa ter uma visão clara dos objetivos pedagógicos e das estratégias para alcançá-los. Para uma Rede de Educação, compreender sua intencionalidade pedagógica implica em saber exatamente quais metas pretende alcançar, quais são os meios mais eficazes para isso e como revisar e avaliar constantemente essas ações, garantindo que elas estejam alinhadas com os objetivos propostos.

Para Libâneo; Oliveira; Toschi (2011, p.331) “Intencionalidade significa a resolução de fazer algo, de dirigir o comportamento para aquilo que tem significado para nós. Ela projeta-se nos objetivos que, por sua vez, orientam a atividade humana, dando o rumo, a direção da ação.”

A intencionalidade diz respeito a fazer algo propositadamente, essa intenção direciona a ação, e essa ação neste estudo diz respeito à Educação Infantil e à sua atuação pedagógica. Ter claro de forma delineada a intencionalidade pedagógica de uma Rede é saber onde se quer chegar, quais os principais meios e como analisar revisitando esse agir pautado na intenção no objetivo a ser alcançado. A Rede Municipal de Palmas têm cerca 14.000 (catorze mil), crianças matriculadas na Rede de Educação Infantil, o número de crianças reflete a responsabilidade e desafios, compreender a intencionalidade pedagógica da Rede Municipal é um grande desígnio imposto por este trabalho.

Portanto, na nova estrutura de responsabilidades educacionais pós 1988, em que os municípios assumem um papel central, a definição de uma intencionalidade pedagógica clara e bem estruturada torna-se essencial. Isso permite que as políticas

¹⁰ Nesta dissertação utiliza-se a expressão *prática pedagógica* com a seguinte definição: uma incorporação de reflexão pedagógica contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a um público específico. Será pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados. (Franco, 2016)

e práticas educacionais sejam mais focadas, eficientes e alinhadas com as necessidades específicas de cada comunidade, contribuindo para uma educação de qualidade e relevância no âmbito local.

Aos municípios cabe a organização, a manutenção e o desenvolvimento dos órgãos e das instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e aos planos educacionais da União e dos estados, ofertando a educação infantil em creches e pré-escolas e, com prioridade, o ensino fundamental, sendo permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e ao desenvolvimento do ensino (Nunes; Corsino; Didonet, 2011, p.46).

Segundo Nunes, Corsino e Didonet (2011) ainda são raros os estudos focados na investigação da educação infantil na esfera dos municípios. Os autores supracitados destacam ainda a falta, nas administrações locais, de uma entidade responsável pela gestão unificada das iniciativas de suporte, saúde, proteção e ensino. O objetivo principal é a integração das instituições ao sistema educacional, operando com atributos pedagógicos sob a supervisão do setor educacional. Os processos de adaptação e normatização divergem entre si, assim como as condições operacionais das entidades.

Dessa forma, os municípios enfrentam os desafios impostos pela transformação na abordagem de cuidado das crianças de 0 a 6 anos, tanto em declarações oficiais quanto nas práticas correntes: o legado de uma abordagem assistencialista, que fundamentou as ações públicas e privadas voltadas às crianças desfavorecidas, marcando um número significativo de instituições como meros locais de guarda, e a presença de um sistema de educação inflexível e estratificado. No cerne desta discussão está o alcance de um serviço educativo de qualidade, provido por educadores qualificados, em espaços fisicamente adaptados à idade das crianças, com currículos desenvolvidos sob uma visão holística da criança, não limitando sua percepção à de mero estudante.

Em síntese, a gestão da educação infantil é responsabilidade prioritária das instâncias municipais. Cabem aos municípios a oferta, a organização e a gestão de sua rede de instituições de educação infantil e, também, a regulamentação, o acompanhamento, a orientação e a fiscalização das demais, públicas e privadas, que existem em seu território geográfico (Nunes; Corsino; Didonet, 2011, p.52).

De acordo com o trecho, a gestão da educação infantil é uma tarefa primordialmente atribuída aos governos municipais. Esses governos locais são responsáveis por fornecer, estruturar e administrar as escolas e centros de educação infantil que compõem a rede educacional dentro de seus limites territoriais. Além disso, os municípios têm o dever de regulamentar, monitorar, orientar e inspecionar todas as instituições de educação infantil presentes em sua área, sejam elas públicas ou privadas. Isso significa que cabe a cada município assegurar que as instituições de educação infantil sob sua jurisdição cumpram os padrões e normas estabelecidos para a oferta de educação de qualidade às crianças pequenas.

A Educação Infantil é um lugar que ainda apresenta dificuldade em construir um ensino significativo e de qualidade, que envolve a falta de articulação da gestão com os educadores, os profissionais e a família, sendo uma situação que reforça a importância de todos participarem e colaborem com a escola. Assim, a articulação do gestor é um instrumento de suma importância no momento de organizar o ambiente escolar, de motivar os docentes e de elaborar um conjunto de atividades, devendo aliar a prática educativa e o planejamento, como uma forma de trabalhar de acordo com o cotidiano e o desenvolvimento das crianças (Oliveira Neto, 2020, p.9).

A Educação Infantil enfrenta desafios para estabelecer um processo educativo significativo e de alta qualidade, segundo Oliveira Neto, isso se deve em grande parte devido à falta de uma coordenação eficaz entre a gestão escolar, os educadores, outros profissionais e as famílias. Essa condição sublinha a necessidade de uma colaboração estreita entre todos os envolvidos na educação das crianças. Nesse contexto, a atuação do gestor escolar assume um papel crucial, pois ele é responsável por estruturar o ambiente de aprendizagem, estimular e apoiar os professores e desenvolver um programa de atividades educacionais. Esse processo deve integrar a prática pedagógica com o planejamento estratégico, buscando responder às necessidades diárias e ao progresso dos alunos. Essa abordagem colaborativa e integrada é fundamental para promover um desenvolvimento infantil holístico e efetivo.

De acordo com Nascimento e Cavalcanti(2017), a nova abordagem de gestão educacional sugere a criação de unidades escolares independentes, dotadas de autonomia para definir suas direções, desenvolver planos que atendam às demandas e aspirações locais, gerir recursos e meios de forma eficiente, e selecionar táticas eficazes para alcançar seus objetivos estabelecidos. Tais

objetivos, uma vez implementados, passarão por um processo de avaliação subsequente.

Um dos primeiros desafios a serem enfrentados é garantir a concepção de Educação Infantil, construída no Brasil nos últimos 30 anos, baseada na defesa de uma educação que não reproduza desigualdades de classe, gênero, e etnia/cor. O acesso às creches e pré-escolas, concebidas como instituições educacionais, não está dissociado de uma oferta de qualidade, em espaços institucionais não domésticos, com infraestrutura adequada e com profissional qualificado, sustentando-se numa concepção de sujeito de direitos e produtora de cultura (Vieira, 2011, p 248).

Entender a Educação Infantil como uma ação significativa para o desenvolvimento das crianças e implementá-la com excelência representa um desafio que apenas será vencido quando todos se perceberem engajados e responsáveis por viabilizar esse processo.

A Educação Infantil apresenta, em sua totalidade, diversos desafios que tem dificultado a implantação de uma educação de qualidade nesses ambientes educacionais. A contradição entre o que está escrito ou previsto nas leis e normas do país, com o que está sendo praticado só tem contribuído cada vez mais para aumentar a desigualdade das condições econômicas e do usufruto dos direitos. É preciso uma gestão nas escolas de forma democrática, com qualidade, para que se faça cumprir os direitos das crianças se desenvolverem de forma integral em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social (Nascimento e Cavalcanti, p.210, 2017).

Para superar esses desafios, é fundamental que as unidades escolares de EI adotem uma gestão democrática e eficiente, assegurando o direito das crianças ao desenvolvimento pleno, abrangendo suas necessidades físicas, emocionais, cognitivas e sociais.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, abordamos os caminhos metodológicos da pesquisa, descrevendo o percurso seguido para sua construção, o tipo de pesquisa, sua natureza, quanto a seus objetivos e procedimentos, o método empregado, os critérios adotados para a escolha do contexto de pesquisa e dos procedimentos de coleta e análise dos dados. O conceito de método científico engloba um conjunto organizado e sistemático de procedimentos adotados para investigar as diferentes etapas de uma pesquisa, como o objeto de estudo, o alcance abrangente da investigação, os recursos utilizados e a gestão do tempo. Neste caso, esta pesquisa busca investigar qual a intencionalidade pedagógica da Gestão da Rede Municipal da Educação Infantil de Palmas.

A pesquisa é a atividade nuclear da Ciência. Ela possibilita uma aproximação e um entendimento da realidade a investigar. A pesquisa é um processo permanentemente inacabado. Processa-se por meio de aproximações sucessivas da realidade, fornecendo-nos subsídios para uma intervenção no real (Gerhardt, 2009, p.31).

A pesquisa é vista como essencial para se aproximar e entender a realidade que está sendo investigada sendo considerada um processo contínuo e em constante evolução, nunca totalmente concluído. É realizada por meio de aproximações sucessivas da realidade, fornecendo subsídios para uma intervenção no mundo real, ela não apenas busca compreender a realidade, mas também contribui para a tomada de decisões e ações práticas baseadas em evidências. Em suma, a pesquisa é vista como fundamental para o avanço do conhecimento e para influenciar a maneira como interagimos com o mundo ao nosso redor.

3.1 Pesquisa Qualitativa

A abordagem de pesquisa é qualitativa de acordo com Creswel(2007, p. 189), a idéia por trás da pesquisa qualitativa é “selecionar propositalmente participantes ou locais (ou documentos ou materiais gráficos) mais indicados para ajudar o pesquisador a entender o problema e a questão de pesquisa”. A pesquisa qualitativa busca sim generalizações, embora de uma forma diferente da pesquisa quantitativa. Em vez de buscar generalizações estatísticas baseadas em amostras

representativas, a pesquisa qualitativa procura encontrar padrões e princípios subjacentes por meio da análise aprofundada de casos particulares. Nesse tipo de pesquisa, o foco reside na análise detalhada de casos individuais ou específicos, neste caso, sob análise, se trata da compreensão da intencionalidade pedagógica realizada pela a Rede Municipal de Educação Infantil, representada pelo órgão da Secretaria Municipal de Educação especificamente a gestão da Diretoria Municipal de Educação Infantil.

A essência da pesquisa qualitativa reside na seleção intencional e estratégica de participantes, locais, documentos ou materiais visuais que são considerados mais adequados para fornecer insights profundos sobre o problema e a questão de pesquisa em foco. Ao invés de depender de métodos quantitativos que buscam medir e analisar variáveis numéricas, a pesquisa qualitativa visa compreender em profundidade as experiências, percepções e contextos dos sujeitos envolvidos. Isso é feito através da escolha deliberada de fontes de dados que possam contribuir significativamente para a compreensão do fenômeno estudado, permitindo ao pesquisador uma análise mais rica e detalhada dos temas e padrões emergentes.

Segundo Gerhardt(2009), a pesquisa qualitativa não se concentra em números ou representatividade estatística, mas sim em entender profundamente grupos sociais, organizações, etc. Os pesquisadores que adotam essa abordagem não acreditam em um modelo único de pesquisa para todas as ciências, pois as ciências sociais têm suas especificidades e exigem uma metodologia própria, se opondo ao modelo positivista, que busca julgar fatos objetivamente, porque acreditam que os pesquisadores não podem ser totalmente imparciais e objetivos. Em vez disso, os métodos qualitativos buscam entender o "porquê" das coisas, sem quantificar valores ou trocas simbólicas. Na pesquisa qualitativa, o cientista é tanto o sujeito quanto o objeto da pesquisa, e o desenvolvimento do estudo é imprevisível. O objetivo é produzir informações detalhadas e ilustrativas, não importando o tamanho da amostra, desde que ela seja capaz de gerar novos insights.

No caso do pressuposto qualitativo, a busca pela compreensão desse todo maior também existe, pois do contrário não se consegue fazer Ciência. Portanto é um erro achar que a pesquisa qualitativa não busca generalizações nem quer fazer Ciência contentando-se em descrever ou avaliar casos particulares, a famosa "singularidade". (...) busca avaliar menos variáveis, mas faz análises mais profundas de cada uma delas. (...) Tal conduta tem como substrato a noção de que elementos gerais do mundo

refletem em cada indivíduo e que uma análise pormenorizada pode nos indicar tais elementos gerais (Volpato, p.166, 2019).

O excerto acima, argumenta contra a concepção equivocada de que a pesquisa qualitativa não visa à generalização ou ao rigor científico, limitando-se a descrever ou avaliar casos isolados com foco na "singularidade". Na realidade, a pesquisa qualitativa também persegue o objetivo de compreender fenômenos amplos e contribuir para o conhecimento científico, embora por meio de uma abordagem diferente da quantitativa. Em vez de analisar um grande número de variáveis em muitos casos para buscar padrões estatísticos, a pesquisa qualitativa se concentra em menos variáveis, mas procura entender cada uma delas de maneira muito mais detalhada. Isso é feito através do estudo profundo de casos particulares, com o entendimento de que os princípios gerais do mundo se manifestam nos indivíduos de formas específicas. Assim, ao examinar cuidadosamente casos individuais ou situações específicas, os pesquisadores qualitativos acreditam que podem identificar esses elementos gerais e contribuir para uma compreensão mais ampla dos fenômenos estudados.

3.2 Natureza da Pesquisa

A natureza da pesquisa é básica ou seja tem como objetivo principal gerar novos conhecimentos para o avanço da ciência, sem necessariamente ter uma aplicação prática imediata em mente. Em outras palavras, ela busca ampliar o entendimento sobre fenômenos naturais, sociais ou culturais, sem ter como foco direto a resolução de problemas específicos ou o desenvolvimento de produtos ou tecnologias aplicáveis. Envolve a busca por verdades e interesses universais, ou seja, busca compreender princípios fundamentais que se aplicam a uma ampla gama de contextos.

3.3 Procedimentos metodológicos

Assume-se como procedimento metodológico a pesquisa documental, que de acordo com Cellard (2012), caracteriza-se pelo uso exclusivo de documentos como fonte de dados, visando extrair e analisar as informações neles disponíveis para compreender determinado fenômeno. Este método envolve técnicas específicas

para a seleção, interpretação e análise de um vasto e diversificado conjunto de documentos, incluindo variados bancos de dados. Do ponto de vista metodológico, a análise documental oferece vantagens notáveis. Constitui uma estratégia de coleta de dados que, em grande medida, minimiza a possibilidade de influências externas, seja pela atuação direta ou indireta do pesquisador sobre os eventos, interações ou comportamentos estudados, eliminando potenciais reações dos sujeitos à metodologia empregada.

Sá Silva afirma que a pesquisa documental é um processo que emprega estratégias e práticas para captar, entender e examinar documentos de múltiplas formas, ela é executada através de diversas origens, abrangendo diferentes tipos de documentos, não se restringindo apenas a textos escritos, isso porque, ao excluir livros e conteúdos que já passaram por análise crítica, torna-se extensa a concepção de documentos, englobando legislações, fotografias, gravações visuais, periódicos, entre outros. Um processo que emprega estratégias e práticas para captar, entender e examinar documentos de múltiplas formas.

Os diferentes documentos, entre eles leis, fotos, imagens, revistas, jornais, filmes, vídeos, postagens e mídias sociais, entre outros, são definidos por não terem sofrido um tratamento. Logo, para se utilizar os documentos, na pesquisa, cabe ao pesquisador analisá-los e definir se será ou não preponderante para o estudo, tendo o objetivo como fundamento da Análise Documental como percurso metodológico numa pesquisa qualitativa. (Lima Júnior et.al, 2021, p. 38)

Assim, a pesquisa documental é executada através de diversas origens, abrangendo diferentes tipos de documentos, não se restringindo apenas a textos escritos. Isso porque, ao excluir livros e conteúdos que já passaram por análise crítica, torna-se extensa a concepção de documentos, englobando legislações, fotografias, gravações visuais, periódicos, entre outros.

O uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural (Sá-Silva, 2009, p. 2).

O excerto acima destaca a importância e o valor do uso de documentos em pesquisas, principalmente nas áreas das Ciências Humanas e Sociais, os documentos são ricos em informações que podem ser extraídas e recuperadas, a principal razão para essa valorização é que os documentos permitem uma maior

compreensão de temas ou objetos de estudo que exigem ser entendidos dentro de seu contexto histórico e sociocultural. Sendo assim, os documentos oferecem insights e detalhes que ajudam a entender melhor o passado e o presente, e como diversos fenômenos sociais e humanos estão interligados com a história e a cultura de uma sociedade.

3.4 Processos e etapas

A pesquisa em questão tem como foco, como já explicitado, a Educação Infantil Municipal e Pública da cidade de Palmas-TO, para responder a indagação que situa essa pesquisa que é: ***Qual a intencionalidade pedagógica, preconizada pela gestão pública da Rede Municipal de Palmas sobre a aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil?***

É importante delimitar o período de 3 anos a contar os anos de 2021, 2022 e 2023, para fundamentar a pesquisa neste recorte temporal¹¹. A pesquisa tem coparticipação da Secretaria Municipal de Educação de Palmas-TO, obtida e expedida pelo órgão, através da Declaração de Coparticipante.

O primeiro procedimento metodológico executado foi compreender a infância e a criança em seus aspectos sociais, históricos e culturais; estudando também de forma profunda o que é a Educação Infantil, sua historicidade no Brasil a partir da Modernidade e sua relevância enquanto etapa primordial da Educação Básica, depois situar através das legislações como essa EI é concebida e organizada legalmente.

A partir desse conhecimento foram selecionados os documentos para a análise documental e esses documentos são organizados para responder a questão principal da pesquisa que remete a intencionalidade da Rede Municipal de EI.

¹¹Em resposta às orientações da OMS sobre medidas de segurança e distanciamento social devido à Covid-19, o Ministério da Educação do Brasil, em 17 de março de 2020, autorizou temporariamente a substituição de aulas presenciais por digitais no ensino superior federal, através da Portaria nº 343, que posteriormente foi atualizada. No dia seguinte, o Conselho Nacional da Educação instruiu redes de ensino de todos os níveis a ajustarem suas atividades educacionais. Conseqüentemente, conselhos estaduais e municipais de educação forneceram diretrizes para a reorganização do calendário escolar e a implementação de atividades educacionais não presenciais, iniciando um momento histórico na educação com o ensino remoto. Dito isso, o recorte temporal da pesquisa em questão visa o momento posterior à pandemia visto que ações emergenciais educacionais foram tomadas. Justificando que esse recorte é delimitado a um novo momento de transição, redefinição e reestruturação da educação. Este não é o foco da pesquisa, mas se faz primordial pontuar essa informação, para compreensão e explicação desse recorte.

Foram utilizados alguns critérios para a seleção destes documentos, considerando: documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação de Palmas; Documentos que abordam o tema do acompanhamento da Educação Infantil e Documentos que sejam relevantes para a compreensão das práticas e políticas de acompanhamento da Educação Infantil; Documentos que estejam dentro do recorte temporal de três anos (2021, 2022 e 2023), ou estejam em vigência neste período e/ou tenham sido aprovados dentro do recorte temporal. Excluindo os documentos que: não abordem o tema do acompanhamento da Educação Infantil. As categorias selecionadas para a análise são: **intencionalidade pedagógica, criança, infância, gestão, avaliação e/ou acompanhamento, aprendizagem e desenvolvimento**. Essas categorias foram previamente escolhidas após leituras sobre a Educação Infantil, intencionalidade pedagógica e gestão e a construção dos primeiros capítulos deste estudo, onde se aprofundou na importância dessas categorias. Segundo Ludke e André (1986), categorias de análise são ferramentas teóricas usadas para organizar e interpretar dados em pesquisas. Não há normas rígidas nem procedimentos padronizados para a criação de categorias, mas um quadro teórico consistente pode auxiliar na seleção inicial de forma mais segura e relevante. O processo começa com o exame do material, buscando identificar aspectos relevantes. Temas, observações e comentários que aparecem repetidamente em diferentes contextos e fontes são agrupados em categorias. Após essas observações e procedimentos, foram definidas as categorias mencionadas anteriormente. Diante desses critérios foram identificados os seguintes documentos apresentados no quadro abaixo:

Quadro 1 - Documentos da pesquisa

Data do documento	Documento
2019/2020 Em vigência atual	Regimento da Rede de Educação Infantil de Palmas
Janeiro 2021	Orientações Pedagógicas para a Educação Infantil 2021- 1º semestre Acesso ao documento: todas as unidades que ofertam a Educação Infantil
Janeiro 2021	Orientações Pedagógicas para a Educação Infantil 2021- 2º semestre Acesso ao documento: todas as unidades que ofertam a Educação Infantil
Dezembro de 2021	Relatório da Diretoria da Educação Infantil 2021
Janeiro 2022	Orientações Pedagógicas para a Educação Infantil 2022 Acesso ao documento: todas as unidades que ofertam a Educação Infantil
Dezembro de 2022	Relatório da Diretoria da Educação Infantil 2022- 1º semestre
Dezembro de 2022	Relatório da Diretoria da Educação Infantil 2022- 2º semestre
2021/2022	Relatório da implementação do CADI- Conselho de Aprendizagem e Desenvolvimento Infantil
Janeiro de 2023	Orientações Pedagógicas para a Educação Infantil 2023 Acesso ao documento: todas as unidades que ofertam a Educação Infantil
Dezembro de 2023	Relatório da Diretoria da Educação Infantil 2023
Dezembro de 2023	Ações da Diretoria 2023
2023	Relatório do IDEIP- Índice de Desenvolvimento da Educação Infantil de Palmas

Fonte: elaborado pela autora(2024).

3.5 Análise preliminar

Segundo Cellard (2012) é preciso conhecer o contexto e a identidade do autor para interpretar um texto de maneira adequada. Entender quem é o autor, seus interesses e motivações para escrever é crucial para a análise do texto. Uma pergunta chave a se fazer é se o autor está expressando suas próprias ideias ou representando as de um grupo social.

É essencial ter conhecimento sobre o contexto em que foi escrito e sobre quem o escreveu. Compreender a identidade do autor, bem como seus interesses pessoais e as razões que o levaram a escrever, é fundamental para analisar o conteúdo do texto. Isso envolve questionar se o autor expressa opiniões pessoais ou se fala em nome de um grupo social mais amplo. A ideia é que entender esses aspectos proporciona uma leitura mais profunda e precisa do material.

Como a pesquisa se pauta na intencionalidade da gestão, o estudo se pautou em documentos de autoria da Secretaria Municipal de Educação e da Diretoria Municipal de Educação Infantil de Palmas, todos os documentos são públicos ou oficiais já que a pesquisa busca uma ação que diz respeito a uma Rede de Educação Infantil de uma capital. Essa questão já conecta-se com outro elemento ressaltado por Cellard (2008, p.3001), que diz respeito a autenticidade e confiabilidade “é importante assegurar-se da qualidade da informação transmitida”. Faz-se necessário dizer que os documentos são todos originais redigidos pelas técnicas e técnicos da Secretaria Municipal de Educação.

Para Sá-Silva(2009) é importante também nesta análise preliminar analisar a estrutura lógica do texto, como os argumentos são construídos e as partes principais da argumentação, é fundamental. Essa abordagem ajuda a compreender melhor o documento, especialmente ao comparar textos semelhantes.

Depois de organizada e realizada a análise preliminar levando em consideração em relação aos documentos: o contexto e a identidade do autor, a autenticidade e a confiabilidade, a natureza do texto e os conceitos chaves; podemos partir para a segunda parte da análise documental.

3.6 Análise posterior do documento: o estudo das informações

A análise das informações presentes nos documentos é uma etapa crucial na pesquisa, com o objetivo de gerar novos conhecimentos ou reinterpretar os existentes, além de desenvolver novas maneiras de entender os fenômenos. Para isso, é essencial mencionar os fatos, que são os objetos da pesquisa, mas reconhecendo que por si só eles não fornecem explicações. Cabe ao pesquisador interpretar esses fatos, sintetizar informações, identificar tendências e, quando possível, realizar inferências.

A etapa de análise dos documentos propõe-se a produzir ou reelaborar conhecimentos e criar novas formas de compreender os fenômenos. É condição necessária que os fatos devem ser mencionados, pois constituem os objetos da pesquisa, mas, por si mesmos, não explicam nada. O investigador deve interpretá-los, sintetizar as informações, determinar tendências e na medida do possível fazer a inferência (Sá-Silva, 2009, p. 10).

A análise é conduzida por meio da discussão gerada pelos temas e dados coletados e geralmente abrange o corpo da pesquisa, referências bibliográficas e o modelo teórico adotado. Especificamente na análise de documentos, frequentemente utiliza-se a metodologia da análise de conteúdo, que é um conjunto de técnicas de investigação científica focadas na análise de dados linguísticos. Essa metodologia implica na identificação, numeração e categorização dos elementos fundamentais da comunicação contidos nos documentos. As categorias identificadas são então examinadas à luz de uma teoria específica, facilitando a interpretação dos dados em relação ao contexto teórico da pesquisa.

O processo de análise de conteúdo dos documentos tem início quando tomamos a decisão sobre a Unidade de Análise. Ludke e André (1986) dizem que existem dois tipos de Unidade de Análise: a Unidade de Registro e a Unidade de Contexto. Na Unidade de Análise o investigador pode selecionar segmentos específicos do conteúdo para fazer a análise, determinando, por exemplo, a frequência com que aparece no texto uma palavra, um tópico um tema uma expressão, uma personagem ou um determinado item (operação que usa a quantificação dos termos). No entanto, dependendo dos objetivos e das perguntas de investigação, pode ser mais importante explorar o contexto em que uma determinada unidade ocorre, e não apenas sua frequência. Assim, o método de codificação escolhido vai depender da natureza do problema, do arcabouço teórico e das questões específicas de pesquisa (Sá-Silva, 2009, p. 11).

O processo de análise de conteúdo em pesquisas documentais começa com a escolha da Unidade de Análise, que pode ser dividida em dois tipos: Unidade de Registro e Unidade de Contexto. A Unidade de Registro permite ao pesquisador

focar em segmentos específicos do documento, como palavras, temas, expressões, personagens ou itens, e frequentemente envolve quantificar esses elementos para análise. Por outro lado, a Unidade de Contexto enfatiza a importância de entender o ambiente ou as circunstâncias em que certos elementos aparecem, o que pode ser mais relevante dependendo dos objetivos da pesquisa.

Após codificar a Unidade de Análise, o próximo passo na análise de documentos é determinar como registrar essa informação. Segundo Sá-Silva (2009) Pesquisadores têm abordagens diferentes, alguns fazem anotações diretas no material, enquanto outros utilizam esquemas ou diagramas. Estas anotações servem como uma classificação preliminar e podem abordar aspectos como a fonte da informação, os temas discutidos, e o contexto temporal e espacial. A organização dos dados envolve várias leituras para identificar padrões ou temas recorrentes. Este processo indutivo leva à formação de categorias ou tipologias, estruturando a análise de forma mais detalhada.

Na unidade de análise analisa-se os documentos e verifica-se a citação prévia das categorias subjacentes que são nesta pesquisa como dito anteriormente: **intencionalidade pedagógica, criança, infância, gestão, avaliação e/ou acompanhamento, aprendizagem e desenvolvimento.**

Categorias de análise são ferramentas teóricas usadas para organizar e interpretar dados em pesquisas. Criá-las é um processo complexo que inicialmente se baseia na teoria subjacente à investigação.

Segundo Ludke e Andre:

Não existem normas fixas nem procedimentos padronizados para a criação de categorias, mas acredita-se que **um quadro teórico consistente pode auxiliar uma seleção inicial mais segura e relevante.** [...] Em primeiro lugar [...] faça o exame do material procurando encontrar os aspectos relevantes. Verifique se certos temas, observações e comentários aparecem e reaparecem em contextos variados, vindos de diferentes fontes e diferentes situações. Esses aspectos que aparecem com certa regularidade são a base para o primeiro agrupamento da informação em categorias. Os dados que não puderem ser agregados devem ser classificados em um grupo à parte para serem posteriormente examinados (Ludke e André ,1986, p.43, grifo do autor).

Categorias de análise são inicialmente derivadas da teoria que fundamenta a pesquisa e podem ser ajustadas ao longo do estudo à medida que novas informações são analisadas. Este ajuste é parte de um processo dinâmico de

interação entre os dados empíricos coletados e a teoria, o qual pode levar ao desenvolvimento de novos conceitos e maneiras de entender o objeto de estudo.

No processo de análise documental descrito por Sá-Silva (2009), o pesquisador começa estabelecendo categorias iniciais a partir dos documentos. Segue-se um enriquecimento dessas categorias através de **aprofundamento**; revisão do material para ganhar insights adicionais, **ligação**: identificação de conexões entre os dados e **ampliação**; expansão da análise com novos dados emergentes. A fase conclusiva envolve avaliar a abrangência e precisão das categorias. O indicativo de que as informações formam um todo coeso sinaliza o momento de concluir a pesquisa.

A pesquisa documental funciona como um método para selecionar e verificar informações, acessando fontes relevantes, e desempenha um papel crucial na investigação, graças especialmente à sua origem na história e aos métodos críticos desenvolvidos para analisar documentos.

Quando um pesquisador utiliza documentos objetivando extrair dele informações, ele o faz investigando, examinando, usando técnicas apropriadas para seu manuseio e análise; segue etapas e procedimentos; organiza informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas; por fim, elabora sínteses, ou seja, na realidade, as ações dos investigadores – cujos objetos são documentos – estão impregnadas de aspectos metodológicos, técnicos e analíticos (Sá-Silva, 2009, p.04).

Conseqüentemente, segundo a citação acima, o processo metódico pelo qual um pesquisador aborda e utiliza documentos para extrair informações relevantes, inicialmente, o pesquisador conduz uma investigação detalhada do material, aplicando técnicas específicas para o manuseio e a análise dos documentos. Este processo envolve várias etapas e procedimentos estruturados, incluindo a organização das informações em categorias para facilitar a análise subsequente. Ao final desse processo, o pesquisador sintetiza as descobertas, resumindo os insights adquiridos. Portanto, o trabalho de pesquisa que envolve documentos é caracterizado por uma abordagem rigorosa, que engloba práticas metodológicas, técnicas especializadas e análises aprofundadas.

4 PROCESSOS PRODUZIDOS PELA REDE MUNICIPAL NA GESTÃO DA EI E AS ORIENTAÇÕES LEGISLATIVAS DAS DCNEÍ'S, DA BNCC E DO DCT

Este capítulo visa estabelecer uma conexão entre as práticas e procedimentos implementados pela Rede Municipal na Gestão da Educação Infantil (EI) e as diretrizes legislativas delineadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelo Documento Curricular do Território (DCT). Deste modo, se considera que ao relacionar as práticas e procedimentos preconizados na gestão municipal de Palmas, no que se refere à Educação Infantil, com as políticas educacionais concernentes à etapa escolar, seja possível compreender melhor a intencionalidade pedagógica vislumbrada neste âmbito.

Nesta etapa adentra-se à pesquisa documental propriamente dita, ou seja análise documental para responder qual a intencionalidade pedagógica da Rede Municipal de Educação Infantil de Palmas-TO. Entretanto, para alcançar esse objetivo, é essencial identificar especificamente qual Rede Municipal está sendo analisada pela pesquisa, o que exige uma compreensão do contexto histórico e social da cidade de Palmas. Além disso, é crucial investigar as origens e o desenvolvimento inicial da Educação Infantil nessa localidade, permitindo assim uma articulação efetiva com as metas e abordagens contemporâneas adotadas por essa rede municipal.

Com a promulgação da Constituição Federal, o Estado do Tocantins foi criado a partir da divisão do Estado de Goiás, situando-se na Região Norte do Brasil. Inicialmente, Miracema serviu como capital temporária, em meio a disputas políticas e sociais entre diversas regiões. Para superar as controvérsias sobre a localização da capital, o primeiro governador decidiu criar uma nova cidade, Palmas, situada no centro geográfico do Estado. Oficialmente escolhida em 18 de fevereiro de 1989 e após um planejamento detalhado, a construção de Palmas foi iniciada em 20 de maio de 1989, simbolizada pela colocação de uma cruz de Pau-brasil. O nome "Palmas" foi inspirado tanto pela abundância de palmeiras na região quanto por uma homenagem histórica. Em 28 de dezembro de 1989, a sede do município de Taquarussu foi transferida para Palmas, que se tornou capital do Estado em 1º de janeiro de 1990, marcando a instalação dos poderes estaduais e municipais.¹²

¹² Fonte:LEI Nº 502, DE 16 DE NOVEMBRO DE 1994.

A cidade de Palmas é a mais nova capital do país e também a maior cidade do estado do Tocantins, fundada em em 20 de maio de 1989, logo após a criação do Tocantins pela Constituição de 1988. Segundo o IBGE a cidade tinha 228.332 mil habitantes em 2010 e a estimativa era de 313.349 mil habitantes em 2021. Em 2020 a cidade de Palmas tinha cerca de 306.296 habitantes, em 2022 a capital tinha 302.692 mil habitantes. Uma capital relativamente pequena se comparada com outras capitais do país, entretanto Palmas vem se consolidando como um município de referência educacional ficando entre os primeiros que se destacam em relação ao ensino e estrutura educacional. Nota-se que a cidade cresceu nas avaliações nacionais destaca-se o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) engendrado para verificar a qualidade do aprendizado nacional e estipular metas para a melhoria do ensino, no ano de 2022, Palmas fica em primeiro lugar do IDEB.

Entretanto o início da Educação Infantil em Palmas foi tímido e iniciou-se de forma assistencialista, onde o Estado e não o Município era responsável por apenas cuidar, numa perspectiva assistencialista e sanitaria, os profissionais que atendiam ou seja cuidavam dessas crianças/bebês eram pessoas que não tinham qualificação para esse atuação.

Em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 no Artigo 11 demanda para o município a responsabilidade da primeira etapa da Educação incluindo a Educação Infantil.

Os Municípios incumbir-se-ão de: I – organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados; II – exercer ação redistributiva em relação às suas escolas; III – baixar normas complementares para o seu sistema de ensino; IV – autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino; V – oferecer a Educação Infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino (Brasil, 1996).

Essa Lei que traz as diretrizes e bases da educação (9394/96) traz pontos importantes a serem observados que faz-se necessário categorizar e enumerar: *1 Organização, Manutenção e Desenvolvimento*: Os municípios devem assegurar que suas instituições de ensino sejam adequadamente estruturadas, mantidas e aprimoradas, seguindo os padrões e expectativas dos sistemas educacionais

superiores. *2 Ação Redistributiva:* Os municípios precisam gerenciar a distribuição de recursos e acessos de forma equitativa entre suas escolas, garantindo que todas tenham o necessário para funcionar eficientemente. *3 Normas Complementares:* Além de seguir as diretrizes federais e estaduais, os municípios têm autonomia para estabelecer normas adicionais que sejam necessárias para atender às especificidades locais de seu sistema educacional. *4 Autorização, Credenciamento e Supervisão:* É dever dos municípios autorizar a operação, credenciar novas instituições educacionais e supervisionar de forma contínua todas as escolas sob sua jurisdição para garantir a qualidade do ensino. *5 Oferta de Educação Infantil e Ensino Fundamental:* Os municípios devem prover educação infantil, através de creches e pré-escolas, e dar prioridade ao ensino fundamental. O município pode oferecer outros níveis de ensino apenas se as necessidades de educação básica em sua região estiverem completamente atendidas e se houver recursos financeiros que excedam os mínimos constitucionais destinados à educação.

Sendo assim é impreterível garantir que os sistemas de ensino locais sejam eficazes, inclusivos e capazes de atender às necessidades educacionais de todas as crianças e jovens dentro do município. Essa estruturação permite uma melhor coordenação entre os diferentes níveis de governo e assegura que as políticas educacionais sejam implementadas de maneira coesa e consistente em todo o território nacional.

Com essa nova lei diretiva, Palmas- TO começa a enredar seu processo em organizar a Educação Infantil e isso inicia-se em 1997 com a instalação das primeiras creches que neste momento eram administradas pela Secretaria de Ação Comunitária. Foi só quatro anos mais tarde que as cinco instituições de Educação Infantil (as chamadas creches) existentes naquela época, sendo elas Ciranda Cirandinha, situada no setor Norte da capital, Aconchego, Recanto Infantil e Miudinhos, localizados na zona Sul, e Cantinho Feliz, no distrito de Taquaruçu, começaram a estar sob a tutela da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes, conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96. Esse movimento alterou a natureza dessas instituições de assistenciais para educativas, associando-as a educadores qualificados em Magistério e com formação superior em Normal Superior e Pedagogia, abordando assim na própria

ação gestora constituída uma administração que passa de assistencialista para educacional.¹³

É imprescindível dizer que essa mudança não foi de um momento para o outro, esse foi um processo de organização gestora de transição que exigiu uma postura política e educacional.

Selecionada como primeira diretora do Centro Municipal de Educação Infantil (Cmei) Ciranda Cirandinha, Judite Dall'Agnol, conta que a unidade possuía apenas três salas de aula, atendia cerca de 70 crianças, filhos das mães trabalhadoras e o atendimento era feito com cunho assistencial, baseado no cuidar e não no cuidar e educar como proposto pela LDB de 1996. Segundo Judite, até o ano de 2001, os educadores que atuavam na rede, na grande maioria, não tinham formação profissional na área. A partir de então, a Secretaria da Educação passou a investir na formação e gradativamente substituindo a equipe por profissionais da área educacional com formação voltada ao atendimento infantil. “Nessa época, participamos de uma formação sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Infantil com o intuito de formar os professores para essa modalidade do cuidar e educar, dentro de um atendimento mais voltado ao desenvolvimento das crianças como recomendado pela LDB”, conta.¹⁴

Segundo a redação no site da Prefeitura de Palmas, diante dessa realidade, a Secretaria da Educação iniciou um processo de investimento na capacitação desses profissionais, visando a gradual substituição da equipe por educadores qualificados especializados no cuidado e educação infantil. Neste período, foi organizada uma formação focada nos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Infantil, com o objetivo de preparar os professores para atender às necessidades específicas dessa faixa etária, promovendo o desenvolvimento infantil de acordo com as diretrizes estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

Observa-se que a Rede da Educação Infantil de Palmas é regulamentada pela legislação e normas nacionais. Os critérios para o funcionamento das instituições de Educação Infantil públicas e privadas estão definidos na Resolução CME- Palmas-TO nº 001/2007, emitida pelo Conselho Municipal de Educação (CME-Palmas-TO). Essa resolução revela em sua introdução o objetivo de: “(...) estabelecer diretrizes que contemplem além da Educação Infantil, o Ensino Fundamental, prevendo não só a questão da autorização das instituições de

¹³ Site: Prefeitura de Palmas, Redação Semed , Publicado em 18 de maio de 2023 às 12:32

¹⁴ Matéria disponibilizada

em: www.palmas.to.gov.br/portal/noticias/modelo-de-educacao-infantil-implantado-na-capital-e-referencia-nacional/34240.

Educação Básica, mas também como se dará o acompanhamento e a avaliação de seu funcionamento.”

Conforme estabelecido no artigo 11, IV, da Lei nº 9.394/1996, os Sistemas Municipais de Ensino são responsáveis por supervisionar as instituições de educação em conjunto com as Secretarias Municipais de Educação, que são encarregadas de executar as políticas educacionais. Essa supervisão tem como objetivo melhorar a qualidade da educação e evitar falhas em sua oferta. Portanto, a SEMED, como órgão responsável pela Educação, deve implementar procedimentos de supervisão, acompanhamento e avaliação das instituições pertencentes ao Sistema Municipal de Educação de Palmas, a fim de garantir o direito social à educação de qualidade para todos os cidadãos.

Segundo o Conselho Municipal de Educação as instituições de Educação Infantil devem elaborar de forma coletiva uma proposta pedagógica e um regimento escolar para definir seu funcionamento e organização. Esses documentos devem conter as metas e objetivos da educação oferecida pela instituição, a visão sobre a criança, o desenvolvimento infantil, a aprendizagem do aluno e sua relação com a sociedade e o ambiente. Além disso, devem descrever as características da população atendida, a metodologia de trabalho, o processo de planejamento e avaliação, a organização e dinâmica do cotidiano de trabalho com as crianças, os critérios para formação de grupos (número de crianças por turma e professor, de acordo com a Resolução-CME Palmas-TO nº 001/2007), as estratégias de formação contínua para os profissionais, a proposta de envolvimento da instituição com a família e a comunidade, e as normas de convivência (CME, 2012)¹⁵

A Secretaria Municipal de Educação de Palmas é estruturada como um setor responsável pelo atendimento e acompanhamento das unidades escolares municipais públicas, a Diretoria Municipal da Educação Infantil é o setor responsável por monitorar e garantir que as unidades escolares sigam as orientações e legislações vigentes para essa etapa e garantir que os direitos educacionais dos bebês e crianças sejam respeitados.

É importante incorporar a equidade nas decisões curriculares e práticas pedagógicas dentro das secretarias de educação, planejamentos escolares anuais e rotinas diárias nas escolas. Isso se deve à necessidade urgente de combater as desigualdades existentes no sistema educacional. A equidade, neste contexto, exige

¹⁵ Esse documento é em forma de cartilha expedida aos profissionais da Educação Infantil de Palmas.

o reconhecimento de que as crianças possuem necessidades diversas, o que implica adaptações e modificações nos métodos de ensino e nos conteúdos para atender a cada um de forma adequada (BNCC, 2018).

Segundo a BNCC (2018) ao longo de sua trajetória, o Brasil consolidou disparidades educacionais no que se refere ao acesso à educação, à continuidade dos alunos nas instituições de ensino e ao seu desenvolvimento acadêmico. É amplamente reconhecido que existem significativas desigualdades entre grupos de estudantes, categorizados por etnia, gênero e condição econômica de suas famílias.

(...) as decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação, o planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escolar devem levar em consideração a necessidade de superação dessas desigualdades. Para isso, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes. De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015)¹⁴ (BNCC, 2018, p.16).

O trecho acima destacado da BNCC enfatiza a necessidade de enfrentar a exclusão histórica de certos grupos, como povos indígenas, comunidades quilombolas, afrodescendentes, e pessoas que foram privadas da educação em sua idade apropriada. Isso envolve um compromisso firme de rever as práticas pedagógicas para incluir essas populações de maneira efetiva, esse é um trabalho de equidade que as Secretarias de Educação devem buscar.

Além disso, é destacada a importância de atender às necessidades das crianças com deficiência, assegurando a implementação de práticas pedagógicas inclusivas e adaptações curriculares específicas, como previsto pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146, de 6 de julho DE 2015.). Portanto, a proposta é que todas as instâncias educacionais adotem uma abordagem mais inclusiva e equitativa, garantindo que cada estudante, independentemente de suas particularidades e contexto, receba uma educação de qualidade que respeite e valorize suas especificidades, essa é uma ação política que cabe às secretarias de educação.

Esse é um ponto crucial que deve respaldar a gestão municipal da EI uma ação que tange a prática pedagógica inclusiva e que valoriza os grupos que foram historicamente excluídos como quilombolas e indígenas grupos que compõem e tem forte presença na sociedade tocantinense, isso reverbera diretamente na capital Palmas. O DCT(Documento Curricular do Tocantins) para a Educação Infantil, traz essa importância bem definida na identidade cultural do Tocantins:

As características de pluriétnica e pluralidade cultural das crianças assentadas, como os agricultores, ribeirinhos, pescadores, extrativistas, geraizeiros, negros, indígenas, quilombolas e outros mais que residem no campo, favorecem a elas uma infância multicultural, devidamente reconhecida e respeitada pelos marcos legais que se iniciam com a Constituição de 1988 e reafirmada em diversos outros instrumentos legais mais específicos. Os quais permitem existir e compartilhar, como prescreve o Artigo 15 do Estatuto da Criança e do Adolescente, assegurando que “a criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeito de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis” (DCT, 2019, p. 26).

O Tocantins tem uma identidade pautada na diversidade étnica e cultural das crianças que vivem em áreas rurais, incluindo comunidades de agricultores, ribeirinhos, pescadores, extrativistas, geraizeiros, negros, indígenas e quilombolas. Essa diversidade confere às crianças uma experiência de infância multicultural, que é oficialmente reconhecida e protegida por uma série de legislações iniciadas com a Constituição Federal de 1988 . Essas leis enfatizam os direitos fundamentais das crianças e adolescentes, incluindo o direito à liberdade, ao respeito e à dignidade, tratando-os como seres humanos em pleno desenvolvimento e como titulares de direitos civis, humanos e sociais.

A Constituição e outras leis específicas, como o Estatuto da Criança e do Adolescente, asseguram a proteção desses direitos, permitindo que essas crianças não apenas existam em suas diversas realidades culturais, mas também compartilhem suas experiências e tradições de forma segura e respeitada. Isso contribui para a construção de uma sociedade mais inclusiva e respeitosa, reconhecendo e valorizando as diferentes culturas que compõem o tecido social do Brasil. A legislação, portanto, não apenas protege os direitos dessas crianças, mas também reforça a importância de uma educação e um desenvolvimento social que respeitem e celebrem a pluriétnica e a pluralidade cultural.

Essa realidade se converge com a capital do Estado do Tocantins que é Palmas e reflete diretamente em sua ação pedagógica, a pesquisa traz essa reflexão para analisar se as ações da Secretaria de Educação Municipal (SEMED) respeita essa singularidade cultural e contextual onde está inserida a EI. Esse deve ser um ponto de partida crucial para a gestão da Secretaria Municipal de Educação a equidade pautada no respeito à diversidade, à inclusão e ao acesso e mais do que isso a validação e valorização da cultura. Nesse contexto, uma abordagem de gestão democrática é não apenas uma obrigação legal, mas também uma estratégia eficaz para assegurar que a Secretaria cumpra seu papel enquanto entidade pública em conformidade com as legislações pertinentes. Esta abordagem facilita a implementação de políticas educacionais que refletem e atendem às necessidades variadas da população servida.

Para relacionarmos a BNCC com a gestão da educação e das escolas, é importante lembrar que a Gestão Democrática foi fixada como princípio do ensino no Brasil, disposto no Inciso VI do Artigo 206 da Constituição Federal de 1988, portanto um imperativo constitucional. A inclusão desse inciso e de outras conquistas educacionais na Carta Constitucional foi resultado de ampla mobilização de setores organizados da sociedade brasileira em torno do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Isso já demonstra que as entidades nacionais que compuseram o Fórum entendiam a gestão democrática para muito além do espaço do ensino escolar, alcançando os sistemas de ensino e a própria definição das políticas educacionais do Estado brasileiro (Aguilar e Dourado, 2018,p.36).

A importância da Gestão Democrática, está prevista como um princípio estabelecido pela Constituição Federal de 1988, no Inciso VI do Artigo 206 (BRASIL, 1988). A Gestão Democrática do ensino é um mandato constitucional que foi incorporado à Constituição como resultado de esforços significativos por parte de diversos setores organizados da sociedade brasileira, que se uniram no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Esta inclusão na Carta Magna mostra que as entidades que participaram do Fórum percebiam a gestão democrática como um princípio que transcende o ambiente escolar, estendendo-se aos sistemas de ensino e à formulação das políticas educacionais do país. Portanto, o texto ressalta a interconexão entre a governança democrática da educação, a participação social na definição de políticas educacionais e a implementação da BNCC, destacando a necessidade de considerar esses elementos na gestão das escolas e sistemas de ensino.

Nota-se portanto um direcionamento salutar de princípios que espera-se compor a gestão da Rede Municipal de Palmas, tais preceitos são basiladores essenciais para nortear a busca de compreender a intencionalidade pedagógica, preconizada pela gestão pública da Rede Municipal de Palmas sobre a aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, através de uma análise dos documentos que regem a Educação Infantil de Palmas e servem para acompanhar sua ação.

4.1 Análise Preliminar dos documentos referenciais orientadores da Educação Infantil de Palmas

Ao considerar as bases da Educação Infantil como tema fundamental das políticas educacionais em âmbito nacional e regional, realizou-se uma leitura preliminar dos documentos selecionados para a pesquisa, visando responder à questão sobre a intencionalidade pedagógica preconizada pela gestão pública da Rede Municipal de Palmas quanto à aprendizagem e ao desenvolvimento da Educação Infantil. Posteriormente, extraiu-se categorias que contribuiriam para responder questões analíticas preconizadas pela pesquisa, tais como: Qual é a intencionalidade pedagógica da rede municipal de Palmas? Como o município de Palmas, em sua Diretoria da Educação Infantil, vem buscando estratégias para consolidar um acompanhamento de caráter formativo para as instituições que atendem Educação Infantil? Qual a relação entre a intencionalidade pedagógica e o acompanhamento do desenvolvimento infantil?

Depois dessas ponderações, chegou-se às categorias preliminares, citadas anteriormente: criança, infância, intencionalidade pedagógica, gestão, avaliação/acompanhamento, aprendizagem e desenvolvimento. Após a leitura inicial, procedeu-se a uma segunda leitura, relacionando os documentos com pesquisas e regulamentos que norteiam a Educação Infantil. Posteriormente, identificou-se as cinco palavras mais citadas em cada documento, com o objetivo de ponderar o foco dos documentos analisados e reiterar a escolha das categorias preliminares.

A configuração inicial da pesquisa documental, após a curadoria e seleção dos documentos, foi estabelecida lembrando que os critérios para a seleção incluíam: documentos oficiais, públicos e/ou que fornecem diretrizes da Secretaria Municipal de Educação de Palmas; documentos que tratam do acompanhamento na

Educação Infantil; e documentos que são essenciais para entender as práticas e políticas de acompanhamento na Educação Infantil. Além disso, os documentos selecionados deveriam estar dentro do intervalo temporal dos últimos três anos (2021, 2022 e 2023), ou estarem em vigência e/ou terem sido aprovados dentro do recorte temporal.

Cumprir registrar que as categorias prévias anunciadas, são expressões-chave que, conforme discutido nos capítulos anteriores, são cruciais para embasar a pesquisa. No Quadro 2, temos a ordem dos documentos por data, seguido do autor e tipo de documento, bem como o público destinado, informações sobre o conteúdo e suas principais características, seguidas das palavras principais mais citadas no documento e, por último, a menção das categorias preliminares supracitadas, selecionadas a partir de um quadro teórico consistente, estabelecido no início da pesquisa.

Quadro 2 - Quadro geral dos documentos: análise preliminar

N ^o	Data do documento	Nome, autor e tipo do Documento	Conteúdo e principais características	Palavras mais recorrentes no documento	Categorias preliminares
1	2019/2020 Em vigência (2024)	Regimento da Rede de Educação Infantil de Palmas. Autor: SEMED Acesso ao documento: Publicado para o público em geral. Documento: Normativo	Documento que estabelece os princípios de gestão e normatização do funcionamento das escolas, no âmbito de organização administrativa, didática, pedagógica e disciplinar.	Escolar Educação Infantil Educação Infantil Criança	criança (153 menções) infância (não tem menção) intencionalidade pedagógica (0 menções) gestão (7 menções) avaliação (4 menções) acompanhamento (2 menções) desenvolvimento (28 menções) aprendizagem (26 menções)
2	Janeiro 2021	Orientações Pedagógicas para a Educação Infantil 2021 1º e 2º semestre. Acesso ao documento: todas as unidades que ofertam a Educação Infantil Autor: DMEI Acesso ao documento: Todas as unidades públicas que atendem	Este documento é dividido em cada semestre: do primeiro e do segundo semestre, cada um expedido no início do 1º e do 2º semestre. Estes dois documentos são distribuídos a todas as unidades educacionais fornece orientações detalhadas para o ano letivo em curso, com foco especial nas ações pedagógicas adaptadas ao contexto atual. Durante o primeiro semestre, as diretrizes abordam especificamente as práticas necessárias para o ensino remoto e o monitoramento efetivo dos alunos em um ambiente de aprendizado online, refletindo as exigências impostas pela situação pandêmica. Além disso, o documento possui uma característica notável por ser elaborado para um ano considerado pós-pandêmico. Ele introduz orientações transitórias e propõe ajustes equitativos na organização da Educação Infantil em toda a rede. Este guia serve como um fio	Crianças Propostas Palmas Unidade Infantil	criança (33 menções) infância (não tem menção) intencionalidade pedagógica (1 menção) gestão avaliação (não tem menção) acompanhamento (27 menções) desenvolvimento (25 menções) aprendizagem (19

		educação Infantil. Documento: Orientativo	condutor unificado, destinado a estruturar de maneira coesa a transição para novas práticas educacionais adaptadas às circunstâncias atuais, garantindo a continuidade e a qualidade da educação.		menções)
3	Dezembro de 2021	Relatório da Diretoria da Educação Infantil 2021. Autor: DMEI Acesso ao documento: Secretaria Municipal de Educação Documento: Relatório	Documento que tem como foco o demonstrativo das ações da diretoria do ano em questão, resultados das orientações pedagógicas, distribuição das unidades educacionais, formação dos profissionais, desafios e sugestões e as considerações de todo o trabalho desenvolvido.	Educação Infantil Crianças Pedagógica Ações	criança (28 menções) infância (não tem menção) intencionalidade pedagógica (não tem menção) gestão (não tem menção) avaliação (4 menção) acompanhamento (2 menção) currículo (não tem menção) desenvolvimento (7 menção) aprendizagem (2 menção)
4	Janeiro 2022	Orientações Pedagógicas para a Educação Infantil 2022 Autor: DMEI Acesso ao documento: Todas as unidades públicas que atendem educação Infantil. Documento: Orientativo	Orientações expedidas para todas as unidades educacionais sobre o ano letivo vigente e ações pedagógicas referentes a este ano em questão. Este documento traz relevância sobre uma nova etapa que se inicia depois da pandemia um documento, com diretrizes educacionais sobre toda a ação da educação infantil de Palmas abrangendo: a concepção de criança, de avaliação de	Crianças Educação Infantil Desenvolvimento Planejamento	criança (148 menções) infância (7 menções) intencionalidade pedagógica (8 menções) gestão (2 menções) avaliação (19 menções) acompanhamento (8 menções) desenvolvimento (30 menções) aprendizagem (20 menções)

5	Dezembro de 2022	<p>Relatório da Diretoria da Educação Infantil 2022-1º semestre</p> <p>Autor: DMEI</p> <p>Acesso ao documento: Secretaria Municipal de Educação</p> <p>Documento: Relatório</p>	<p>Apresenta as ações previstas no calendário letivo e desenvolvidas pela Diretoria da Educação Infantil ao longo do primeiro semestre deste ano letivo, todas as ações estão detalhadas de forma sucinta, com fotografias, tabelas e dados.</p>	<p>Infantil Educação Crianças Visita Orientações</p>	<p>criança (112 menções) infância (4 menções) intencionalidade pedagógica (1 menção) avaliação/acompanhamento(5 5 menções) gestão (4 menções) desenvolvimento (65 menções) aprendizagem (19 menções)</p>
6	Dezembro de 2022	<p>Relatório da Diretoria da Educação Infantil 2022-2º semestre</p> <p>Autor: DMEI</p> <p>Acesso ao documento: Secretaria Municipal de Educação</p> <p>Documento: Relatório</p>	<p>O presente documento evidencia em formato de relatório as ações, programas e projetos realizados pela Diretoria da Educação Infantil - DMEI, no segundo semestre letivo.</p>	<p>Infantil Educação Crianças Visita Orientações</p>	<p>criança (92 menções) infância (25 menções) intencionalidade pedagógica (não tem menção) gestão (não tem menção) avaliação/acompanhamento (65 menções) desenvolvimento (10 menções) aprendizagem (29 menções)</p>
7	2021/2022	<p>Relatório da implementação do CADI- Conselho de Aprendizagem e Desenvolvimento Infantil</p>	<p>Este documento tem como foco a trilha de acontecimentos e organização, implementação e elaboração do documento do Conselho de Aprendizagem e Desenvolvimento Infantil o CADI, uma ferramenta de acompanhamento que tem como principal ação o acolher e o olhar para a criança com diferentes pontos de vista de cada participante do conselho.</p>	<p>Educação Infantil Criança Desenvolvimento Diretoria</p>	<p>criança (103 menções) infância (2 menções) intencionalidade pedagógica (1 menção) gestão (1 menção)</p>

		<p>Autor: Grupo de Trabalho da Rede Municipal para construção do documento.</p> <p>Acesso ao documento: Secretaria Municipal de Educação</p> <p>Documento: Relatório</p>			<p>avaliação/acompanhamento (50 menções)</p> <p>desenvolvimento (52 menções)</p> <p>aprendizagem (31 menções)</p>
8	Janeiro de 2023	<p>Orientações Pedagógicas para a Educação Infantil 2023</p> <p>Autor: DMEI</p> <p>Acesso ao documento: Todas as unidades públicas que atendem educação Infantil.</p> <p>Documento: Orientativo</p>	<p>O documento tem cunho orientativo onde fornece diretrizes e conceitos fundamentais sobre a Educação Infantil e explicita as ações e os conceitos atribuídos a cada uma delas de forma fundamentada um documento que traz todas as ações da Rede Municipal de Palmas em relação a Educação Infantil.</p>	<p>Educação Infantil</p> <p>Criança</p> <p>Desenvolvimento</p> <p>Diretoria</p>	<p>criança (294 menções)</p> <p>infância (11 menções)</p> <p>intencionalidade pedagógica (3 menções)</p> <p>gestão (não tem menção)</p> <p>avaliação/acompanhamento (35 menções)</p> <p>desenvolvimento (71 menção)</p> <p>aprendizagem (52 menções)</p>
9	2023	<p>Relatório do IDEIP- Índice de Desenvolvimento da Educação Infantil de Palmas</p>	<p>Este documento apresenta os resultados de todas as unidades de Educação Infantil da Rede, utilizando gráficos e análises detalhadas. Ele inclui uma explicação sobre o IDEIP (Índice de Desenvolvimento da Educação Infantil de Palmas), que é uma ferramenta desenvolvida para avaliar a fase de escrita e/ou grafismo em que cada criança se encontra. O objetivo do IDEIP é fornecer informações cruciais para orientar o trabalho pedagógico dos professores, permitindo uma abordagem mais direcionada e eficaz no desenvolvimento educacional das crianças.</p>	<p>Educação Infantil</p> <p>Criança</p> <p>Escrita</p> <p>Grafismo</p>	<p>criança (54 menções)</p> <p>infância (não tem menção)</p> <p>intencionalidade pedagógica (não tem menção)</p> <p>gestão (não tem menção)</p> <p>avaliação/</p>

					acompanhamento (não tem menção) desenvolvimento (63 menções) aprendizagem (4 menção)
1 0	Dezembro 2023	Relatório da Diretoria da Educação Infantil 2023 Autor: DMEI Acesso ao documento: Secretaria Municipal de Educação Documento: Relatório ilustrado	O documento apresenta as ações desenvolvidas pela Diretoria da Educação Infantil - DMEI, no ano letivo de 2023. As ações foram planejadas e executadas pelas Unidades Educacionais e Secretaria Municipal da Educação. Ao longo deste documento, são apresentados de forma sucinta e esquiva alguns projetos, programas e ações desenvolvidas.	Educação Infantil Pedagógico Crianças Formação	criança (18 menções) infância (1 menção) intencionalidade pedagógica (1 menção) gestão (não tem menção) avaliação/acompanhamento (8 menções) desenvolvimento (6 menções) aprendizagem (3 menções)

Fonte: elaborado pela autora(2024).

Através de uma análise preliminar constata-se que os documentos são relevantes para atender e tentar responder a questão que direciona essa pesquisa: ***Qual a intencionalidade pedagógica, preconizada pela gestão pública da Rede Municipal de Palmas sobre a aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil?***

Todos os documentos contemplam a maioria das categorias pré estabelecidas pelos estudos e fundamentos abordados nos capítulos anteriores, justificando e reconhecendo a importância desses documentos para a análise documental, que é a próxima etapa que vai encontrar caminhos para responder a questão supracitada.

4.2 Análise documental e discussões

A análise documental foi conduzida em ordem cronológica para capturar as evoluções e mudanças ao longo do tempo, avaliando como cada documento sucessivo refletia avanços em relação ao anterior dentro do contexto da gestão educacional municipal da Educação Infantil.

Após a conclusão dessa fase cronológica, a análise documental foi organizada por categorias específicas previamente relatadas. Esta etapa envolveu o estudo dos conceitos e percepções que cada documento apresenta sobre temas fundamentais (categorias) como: criança, infância, intencionalidade pedagógica, gestão, avaliação/acompanhamento, desenvolvimento e aprendizagem.

Assim, buscou-se respostas nos documentos, utilizando as categorias para sintetizar as descobertas e resumir os insights adquiridos.

Primeiramente, em cada documento, foram selecionadas as menções a cada categoria de forma meticulosa. As leituras foram realizadas considerando o contexto em que cada categoria emergia, levando em consideração o período, o contexto, o autor dos documentos citados, bem como sua finalidade. Foram identificadas conexões entre os documentos, utilizando as categorias como base para o processo. Após a identificação das conexões, avaliou-se a precisão dos dados emergentes em relação às categorias previamente escolhidas. Refletiu-se sobre cada categoria, destacando textos-chave que trazem menções às categorias, levando em consideração os estudos preliminares sobre a Educação Infantil.

Esta abordagem permitiu uma análise das evoluções conceituais ao longo do tempo. As discussões e reflexões realizadas com base nas categorias selecionadas

evidenciam as diferentes abordagens e mudanças na gestão educacional da Educação Infantil. A seguir, apresentamos a análise de cada categoria e as discussões que elas evidenciam, destacando textos-chave que trazem as menções às categorias de forma contextualizada.

4.2.1 Criança

Esta é a categoria predominante e é mencionada com mais frequência que qualquer outra nos documentos analisados. A escolha consistente nos documentos do termo "criança" em detrimento de "estudantes" ou "alunos" reflete um reconhecimento por parte da Rede Municipal das características únicas de seu público-alvo. No entanto, apesar da utilização generalizada do termo "criança" em todos os documentos, nem todos abordam profundamente o conceito subjacente a essa terminologia nem consideram as possíveis implicações que este conceito pode ter nas políticas e objetivos da Rede. É importante que a escolha de palavras esteja alinhada com uma compreensão bem definida de seu significado e impacto nas práticas educativas.

O primeiro documento que é o "Regimento da Rede de Educação Infantil de Palmas", é um documento normativo que sistematiza o trabalho da Rede, notavelmente, embora o termo "criança" seja frequentemente empregado ao longo do texto, a definição explícita deste conceito é apresentada somente no final do documento. Especificamente, o conceito é elucidado no artigo 97, localizado na página 44, onde faz referência necessária do conceito de criança: **A proposta pedagógica do Cmei será fundamentada na *concepção da criança como cidadã, como pessoa em processo de desenvolvimento, como sujeito ativo da construção do seu conhecimento, e como sujeito social, cultural, histórico e político, marcado pelo meio em que se desenvolve e que também a identifica.***

Nos dois documentos de Orientações pedagógicas da Educação Infantil 1º e 2º- semestre 2021 traz de forma sucinta uma pré - concepção, dentro de um contexto de intenção onde diz: **(...) onde a criança seja protagonista do seu aprendizado.**

Já no documento Relatório Anual da Diretoria da Educação Infantil 2021 não traz nenhum conceito de criança nem apresenta pré - concepção de criança, apenas cita essa categoria como público alvo.

O documento Orientações Pedagógicas para a Educação Infantil 2022, traz o conceito mais amplo e mais abrangente de criança já o início do documento como base para orientar toda a ação que será ali demarcada: ***A concepção sobre criança e infância são construções sociais, históricas e culturais que se consolidam nos diferentes contextos nos quais são produzidas e a partir de múltiplas variáveis como etnia, classe social, gênero e condições socioeconômicas das quais as crianças fazem parte. Considerando tais elementos e a sua relação com a imagem de criança construída no tempo e na história, pode-se afirmar a existência de múltiplas infâncias e de várias formas de ser criança.***

(...) ofertar educação de qualidade, que conceba a criança enquanto sujeito histórico, social e de direitos.

Os dois documentos de Relatórios da Diretoria de Educação Infantil- 2022 tanto do 1º semestre quanto do 2º semestre não trazem em seu texto nenhuma concepção nem pré concepção de criança, apesar de trazerem a palavra criança em todo o corpo do texto, mas nenhuma delimitação de como o conceito de criança reverbera nas ações, visto que são documentos que elencam as ações da diretoria propriamente dita.

Já o Relatório da implementação do CADI- Conselho de Aprendizagem e Desenvolvimento Infantil, delineia um conceito de criança já no início do seu texto: ***criança como “sujeito potente”, protagonista que como pessoa consegue criar e recriar ressignificar a história individual e social, atua diretamente na construção de sua aprendizagem.***

O documento Orientações Pedagógicas para a Educação Infantil 2023, retoma o conceito e concepção de criança trazido anteriormente no documento de 2022: ***A concepção sobre criança e infância são construções sociais, históricas e culturais que se consolidam nos diferentes contextos nos quais são produzidas e a partir de múltiplas variáveis como etnia, classe social, gênero e condições socioeconômicas das quais as crianças fazem parte. Considerando tais elementos e a sua relação com a imagem de criança construída no tempo e na história, pode-se afirmar a existência de múltiplas infâncias e de várias formas de ser criança. Entretanto, a concepção de criança que respalda a Educação Infantil parte de um ser holístico, potente com condições de ser protagonista ativo na sua história.***

O Relatório do IDEIP- Índice de Desenvolvimento da Educação Infantil de Palmas. Este documento oferece uma perspectiva detalhada sobre o desenvolvimento da escrita e do grafismo infantil dentro da Rede Municipal, destacando como as crianças compreendem o mundo da leitura e da escrita que as cerca. A abordagem adotada vincula estreitamente as concepções de infância às interações das crianças com essas habilidades fundamentais. Assim, o texto ilustra não apenas o processo pelo qual as crianças aprendem a ler e a escrever, mas também como elas interpretam e se engajam com esses elementos essenciais de sua formação educacional: (...) ***a criança constrói seus conhecimentos mediante a observação do mundo que a circunda, sua atenção sobre os objetivos, a informação que recebe do exterior e a reflexão diante dos fatos que observa(...)***

O documento Relatório da Diretoria de Educação Infantil 2023, elucida no seu texto: ***o desenvolvimento integral da criança, alicerçado nas legislações vigentes e em práticas que a concebam como protagonista dos seus processos de desenvolvimento e aprendizagem***. O relatório, portanto, sugere que as práticas educativas devem ser adaptadas para apoiar essa participação ativa, garantindo que a educação infantil seja conduzida de maneira a respeitar e promover a autonomia e a individualidade de cada criança.

Esses conceitos trazidos por esses documentos vai ao encontro com a concepção de criança protagonista elucidada pelos autores anteriormente citados no capítulo II dessa pesquisa, como o autor Qvortrup(2010) que traz o conceito de “crianças” como agentes sociais geradores de cultura e "infância" e pela legislação que regulamenta a Educação Infantil como as DCNEI que traz no Artigo 4º que define a criança como um sujeito histórico e detentor de direitos. Através de suas interações, relações e práticas diárias, a criança desenvolve sua identidade pessoal e coletiva. No decorrer dessas experiências, ela brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói interpretações sobre a natureza e a sociedade, contribuindo assim para a produção cultural (DCNEI, 2009).

O Documento Curricular do Tocantins, assegura as concepções trazendo em seu texto a importância de reconhecer a criança como um indivíduo ativo e integral na sociedade:

Considerar a criança como sujeito é vislumbrar sua natureza e singularidade, questões que ao longo de muitos anos não foram consideradas. Compreender a criança como sujeito histórico permite que ela

seja participante na construção da sua própria vida, e da vida daqueles que fazem parte do seu cotidiano. A criança enquanto sujeito social aprende e se desenvolve por meio das interações e brincadeiras, e consegue estabelecer relações com os pares demonstrando suas ideias, desejos e capacidades de criar e decidir (DCT, 2019, p. 20).

Ao considerar a criança como "sujeito histórico", reconhece-se seu papel ativo na construção de sua identidade e experiências ao longo da vida. Isso implica que a criança não é apenas receptora passiva da cultura e da educação, mas também participa ativamente na modelagem de sua própria existência e na dos que a cercam no dia a dia.

A análise dos diversos documentos pedagógicos e normativos relacionados à Educação Infantil em Palmas revela uma evolução significativa na concepção de criança e infância. A ênfase recorrente em ver a criança como um "sujeito histórico" e "protagonista" de seu próprio desenvolvimento reflete uma mudança paradigmática na educação infantil, que busca respeitar e promover a individualidade, a capacidade das crianças.

O "Regimento da Rede de Educação Infantil de Palmas", embora introduza a definição de criança somente ao final, constrói uma narrativa progressiva sobre a importância do protagonismo infantil. Essa visão é reforçada no Relatório de Implementação do CADI e nas Orientações Pedagógicas para a Educação Infantil de 2022 e 2023, que apresentam uma concepção robusta da criança como um ser social, cultural e histórico, influenciado por variáveis como etnia, classe social, gênero e condições socioeconômicas. Em contraste, os Relatórios da Diretoria de Educação Infantil dos dois semestres de 2021 não fazem menção específica a esses aspectos, destacando uma lacuna na documentação que poderia ser mais explícita ao conectar a teoria pedagógica com as práticas administrativas e curriculares.

Concluindo, os documentos e a legislação revisadas apontam para uma crescente valorização da criança como um participante ativo em sua educação, refletindo um alinhamento com conceitos contemporâneos de aprendizagem e desenvolvimento infantil. Este paradigma não só ressoa com as perspectivas teóricas de estudiosos como Qvortrup, mas também está em consonância com os princípios estabelecidos nas diretrizes nacionais e internacionais, marcando um avanço significativo na forma como a educação infantil é concebida e implementada, através do conceito de criança.

4.2.2 Infância

Ao contrário do termo "criança", a categoria "infância" não é tão frequente e não aparece em todos os documentos analisados. Além disso, os conceitos ou pré-concepções associados à infância são menos definidos nos documentos existentes. Portanto, é necessário identificar e destacar especificamente aqueles documentos que abordam essa categoria para uma análise mais aprofundada e precisa das perspectivas relacionadas à infância.

O documento que registra a palavra infância, é referente as Orientações Pedagógicas para Educação Infantil 2022 e Orientações Pedagógicas para a Educação Infantil 2023 que trazem o mesmo texto para conceber criança e infância: ***A concepção sobre criança e infância são construções sociais, históricas e culturais que se consolidam nos diferentes contextos nos quais são produzidas e a partir de múltiplas variáveis como etnia, classe social, gênero e condições socioeconômicas das quais as crianças fazem parte. Considerando tais elementos e a sua relação com a imagem de criança construída no tempo e na história, pode-se afirmar a existência de múltiplas infâncias e de várias formas de ser criança.***

Já o Relatório da implementação do CADI- Conselho de Aprendizagem e Desenvolvimento Infantil elucida em conjunto as concepções de criança e infância de forma genérica: ***As concepções sobre infância e sobre currículo vai reverberar diretamente na concepção de avaliação na educação infantil. É importante ressaltar que a criança como “sujeito potente”, protagonista que como pessoa consegue criar e recriar ressignificar a história individual e social, atua diretamente na construção de sua aprendizagem. No artigo 3º da DCNEI diz 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... de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.”***

Portanto a análise dos documentos revela uma abordagem que muitas vezes confunde ou agrupa indistintamente os conceitos de "criança" e "infância". Observa-se que os documentos "Orientações Pedagógicas para a Educação Infantil 2022" e "Orientações Pedagógicas para a Educação Infantil 2023" apresentam

definições que enfatizam a criança e a infância como construções sociais, históricas e culturais influenciadas por múltiplas variáveis como etnia, classe social, gênero e condições socioeconômicas. Esses textos reconhecem a existência de múltiplas infâncias e diversas maneiras de ser criança, refletindo uma perspectiva contemporânea que valoriza a diversidade e a complexidade das experiências infantis nos diferentes contextos, mas não traz delimitações para abordar a criança como agente social e a infância como não apenas uma fase do desenvolvimento individual, mas também um conceito culturalmente construído que varia de acordo com o contexto social e histórico (Qvortrup, 2010a).

Contrastando com essa abordagem, o Relatório da implementação do CADI (Conselho de Aprendizagem e Desenvolvimento Infantil) parece tratar as concepções de criança e infância de maneira mais genérica, sem fazer distinções claras entre os dois termos. O documento enfatiza a criança como um "sujeito potente" e protagonista do seu próprio processo de aprendizagem, ressaltando o papel ativo da criança na ressignificação de sua história pessoal e social.

A análise crítica desses documentos indica uma lacuna na diferenciação entre os conceitos de "criança" e "infância". Enquanto a literatura acadêmica, exemplificada pelo pensamento de Qvortrup(2010), que a infância é uma construção social, faz uma clara distinção entre esses termos, os documentos pedagógicos tendem a usar os conceitos de forma intercambiável ou com sobreposições significativas. Faria Filho (2004) , por exemplo, define "infância" especificamente como um período da vida humana marcado pela aquisição e desenvolvimento de sistemas de comunicação, sugerindo uma fase de crescimento e formação distinta que vai além da mera descrição demográfica ou social.

Portanto, uma conclusão analítica dos documentos examinados aponta para a necessidade de uma maior precisão e clareza na terminologia. Isso incluiria uma distinção mais explícita entre "criança" como indivíduo em fase de desenvolvimento e "infância" como o período característico dessa fase de crescimento. Tal diferenciação ajudaria a orientar práticas pedagógicas e políticas educacionais que reconheçam e respondam às nuances de cada estágio do desenvolvimento humano, promovendo assim uma abordagem mais eficaz e inclusiva na educação infantil.

4.2.3 Gestão

De todos os documentos mencionados e pesquisados o único que traz uma concepção de gestão dentro dos parâmetros da pesquisa que é uma gestão democrática e respectiva para a Educação Infantil é o “Regimento da Rede de Educação Infantil de Palmas”, mesmo assim é citado poucas vezes. O documento menciona brevemente a "gestão democrática", mas apenas no contexto da interação entre a comunidade local e a gestão da unidade escolar: - **o estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade;** sem uma intencionalidade clara ou um foco explícito na gestão em si. Esse é o único momento que o termo “gestão democrática” é grafado, sendo um documento regulamentador e normativo não traz a “gestão democrática” como algo que é validado pelas leis que orientam a Educação Infantil. A menção do termo "gestão" em outros documentos é feita apenas como meio de nomenclatura: ex: Superintendência de Gestão Escolar”, sem que sejam explorados outros entendimentos ou conceitos associados a essa categoria.

A gestão abordada no documento se concentra especificamente no papel do "diretor da unidade", descrevendo suas responsabilidades como: **a gestão dos problemas de ensino e aprendizagem, incentivando a adoção de medidas pedagógicas para a adequação de conteúdos, metodologias e práticas avaliativas.** No entanto, apesar de a gestão democrática pressupor que as escolas sejam espaços de participação coletiva e tomada de decisões compartilhadas, o documento falha em destacar essa perspectiva de forma significativa, ele falha em detalhar os processos de compartilhamento nas tomadas de decisões, bem como em identificar claramente as responsabilidades de cada setor e dos envolvidos no processo.

De fato a gestão da Rede não é explanada, a Secretaria de Educação e sua Diretoria Municipal de Educação não são mencionadas, o que omite detalhes sobre suas funções e atribuições, assim como o papel gestor dessas entidades.

Isso sublinha a falta de clareza sobre a gestão da educação infantil da rede no documento, limitando-se a uma abordagem superficial e insuficientemente articulada.

Portanto é indispensável dizer que a gestão democrática do ensino público é um princípio fundamental, estabelecido pelo artigo 206, inciso VI, da Constituição Federal, que determina que tal princípio deve ser implementado conforme a legislação aplicável. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, reafirma esse princípio no artigo 3º, inciso “VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos respectivos Estados e Municípios e do Distrito Federal.”(Brasil, 1996)

Além disso, especifica que a gestão democrática deve ser conduzida de acordo com as diretrizes da própria LDB e adaptada às particularidades legais de cada sistema de ensino.

4.2.4 Avaliação e/ou acompanhamento

Como destacado no início desta pesquisa, o termo "avaliação" não capta adequadamente a complexidade das experiências de crianças e da infância em contextos educacionais. Portanto, apesar de a Educação Infantil ser parte da primeira etapa da educação básica e estar integrada a um sistema de ensino, optou-se por usar o termo "acompanhamento" nesta pesquisa, pois ele reflete melhor a abordagem necessária para a Educação Infantil. Tendo isso em mente, nos documentos foi destacado no primeiro momento, a interação entre esses dois termos, levando em consideração a menção de ambos.

No documento Regimento da Rede de Educação Infantil de Palmas, em seu Art. 19 registra sobre a expressão chave, deliberando como se deve ser feita avaliação por meio de acompanhamento: ***O Cmei deverá criar procedimento para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, por meio de conceitos, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo: I - a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano; II - a utilização de múltiplos registros, realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns, etc.); III - a continuidade dos processos de aprendizagens, a partir de diagnósticos; IV - documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem de cada uma; V -***

a não retenção das crianças na educação infantil. (Resolução CNE/CEB nº 5 de 2009).

Já no trecho a seguir a avaliação é enfatizada como formativa que foca no acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças: ***Art. 38. Na Educação Infantil, a avaliação será formativa e far-se-á de forma sistemática e contínua, mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, tomando como referência os objetivos estabelecidos para cada uma de suas etapas. Art. 39. A avaliação do desenvolvimento integral da criança levará em conta os objetivos definidos na proposta pedagógica, e será feita mediante formulário com conceitos que abranjam, no mínimo, os aspectos social, afetivo perceptivo-motor e cognitivo.***

Dentro do documento destacamos os textos acima, percebe-se que a categoria avaliação é referida sempre como um processo de acompanhamento do desenvolvimento da criança.

As categorias: avaliação e acompanhamento aparecem novamente com as mesmas citações no Orientações Pedagógicas para Educação Infantil 2022 e Orientações Pedagógicas para Educação Infantil 2023 mas nestes trechos enfoca que qualquer ação avaliativa é intrinsecamente uma expressão de opinião e valor, implicando que está vinculada a concepções prévias sobre o que se considera importante ou desejável na educação. Destaca também a avaliação individualizada, medindo o progresso da criança em relação a si mesma, ao invés de compará-la com outros colegas ou com o grupo como um todo. Isso enfatiza a importância de reconhecer e valorizar o desenvolvimento único e pessoal de cada criança, permitindo que a educação responda de maneira mais eficaz às suas necessidades individuais.

“(...) podemos afirmar que toda ação avaliativa demonstra uma opinião e uma apreciação de valor, portanto, atrelada a concepções. A LDB (1996) e as DCNEI (2009), sinalizam que as Unidades Educacionais devem organizar formas de avaliação que contemplem o acompanhamento do trabalho pedagógico e avaliação do desenvolvimento da criança, avaliando-a em relação a si mesma e não em comparação ao grupo ou a outro par.”

Outro excerto interessante destacar que para alcançar um processo de avaliação ou seja um acompanhamento do processo de aprendizagem e desenvolvimento é necessário estabelecer uma periodicidade regular de avaliação,

utilizando uma variedade de ferramentas e métodos de acompanhamento. Entre esses métodos, os registros baseados em observações meticolosas são essenciais “(...) ***pensar no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança é complexo portanto deve se convergir em uma periodicidade de avaliação lançando mão de diferentes instrumentos de acompanhamento que constituem a partir de registros de observação criteriosa cuidadosa respeitando a individualidade.***”

Essa abordagem periódica e diversificada permite aos docentes obter um entendimento mais profundo e abrangente de como cada criança se desenvolve em vários aspectos, como cognitivo, social, emocional e físico.

O documento Relatório da Implementação do CADI- Conselho de Aprendizagem e Desenvolvimento Infantil enfatiza novamente: “***Desta forma pensar no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança é complexo portanto deve se convergir em uma periodicidade de avaliação lançando mão de diferentes instrumentos de acompanhamento que constituem a partir de registros de observação criteriosa cuidadosa respeitando a individualidade.***”

O Relatório da Diretoria de Educação Infantil 2023, concebe o acompanhamento com uma conotação mais gerenciadora, quando traz o acompanhamento das unidades educacionais da Rede como enfoque de desenvolvimento integral da criança.

Dentre as principais atribuições da Diretoria, destacam-se o acompanhamento in loco às unidades, o olhar individualizado ao trabalho pedagógico, a fim de ouvir solicitações, alinhar as estratégias, monitorar e definir prioridades e prestigiar as ações nas Unidades Educacionais, assegurando os direitos da criança matriculada na Rede Municipal de Educação.

O acompanhamento in loco realizado pelas técnicas de referência, tem como foco orientar, esclarecer e acompanhar o trabalho pedagógico, bem como subsidiar a equipe, como um todo, visando o desenvolvimento integral da criança nas Unidades Educacionais. Atendemos 34 unidades de Educação Infantil, 6 escolas sendo: 5 do campo e 1 urbana.

O Relatório da Diretoria de Educação Infantil 2023 enfatiza uma abordagem gerencial no acompanhamento das unidades educacionais, com o objetivo de

promover o desenvolvimento integral das crianças na Rede Municipal de Educação. Este acompanhamento não é apenas uma supervisão rotineira; ele se destaca por ser *in loco*, o que permite uma interação direta e um entendimento mais profundo das necessidades e dinâmicas específicas de cada unidade educacional.

As principais funções da Diretoria incluem não apenas a supervisão física das instalações, mas também um envolvimento ativo com o trabalho pedagógico desenvolvido. Isso é feito através de um olhar individualizado, que busca escutar as solicitações dos educadores, alinhar estratégias, monitorar a implementação de políticas e destacar as boas práticas. Essas ações são essenciais para garantir que os direitos das crianças sejam respeitados e promovidos de forma eficaz dentro do sistema educacional.

A análise do acompanhamento na educação infantil, conforme delineado em diversos documentos e regulamentos citados acima, sublinha sua importância vital como uma ferramenta gerencial e pedagógica destinada a promover o desenvolvimento integral das crianças. O uso do termo "acompanhamento" ao invés de "avaliação" reflete uma abordagem mais holística e menos comparativa, focando no desenvolvimento individual em vez de uma classificação ou promoção. Este método destaca a necessidade de uma observação cuidadosa e registros variados para um entendimento profundo do progresso de cada criança.

Documentos como o Regimento da Rede de Educação Infantil de Palmas e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) enfatizam que a avaliação deve servir como um acompanhamento contínuo que respeita a singularidade de cada criança e apoia seu desenvolvimento em múltiplos aspectos: cognitivo, social, emocional e físico. Esta avaliação formativa é crucial, pois permite ajustes pedagógicos baseados nas necessidades individuais, garantindo que todas as crianças tenham suas potencialidades plenamente desenvolvidas sem o peso de comparações injustas.

Além disso, o Relatório da Diretoria de Educação Infantil 2023 ilustra como o acompanhamento *in loco* por técnicos de referência pode efetivamente orientar e melhorar o trabalho pedagógico. Esta abordagem não apenas ajusta as práticas educacionais às demandas específicas de cada unidade educacional, mas também fortalece a colaboração entre educadores e a administração, assegurando uma resposta educacional coesa e bem informada.

A Base Nacional Curricular Comum diz:

(...) é preciso acompanhar tanto essas práticas quanto as aprendizagens das crianças, realizando a observação da trajetória de cada criança e de todo o grupo – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens. Por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos), é possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado, sem intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças em “aptas” e “não aptas”, “prontas” ou “não prontas”, “maduras” ou “imaturas”. Trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças (Brasil, 2017, p.41).

Esse enfoque destaca a avaliação/acompanhamento como um meio para entender melhor e responder às necessidades educacionais das crianças, ao invés de usá-la como um mecanismo de exclusão ou promoção. A ênfase está em ajustar e otimizar os ambientes educativos (tempos, espaços e situações) para assegurar que todos os direitos de aprendizagem sejam garantidos. Isso alinha-se ao conceito de avaliação formativa e acompanhamento individualizado mencionado no contexto dos documentos citados da Diretoria de Educação Infantil e nas diretrizes mais amplas discutidas, reforçando a abordagem moderna e centrada na criança para a Educação Infantil.

4.2.5 Desenvolvimento e Aprendizagem

Após uma análise preliminar, ficou evidente a necessidade de abordar concomitantemente duas categorias específicas. Estas categorias, que destacam-se como a segunda maior após o termo "criança", são frequentemente mencionadas nos documentos. Elas enfocam as peculiaridades da Educação Infantil, que visa o desenvolvimento integral da criança, e não apenas o aprendizado em um sentido isolado. Este enfoque integral incorpora tanto conceitos quanto conhecimentos específicos ao contexto da primeira infância.

O Regimento da Rede de Educação Infantil de Palmas”, em seu Art. 6 registra: ***A educação infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de quatro meses a cinco anos e onze meses de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, complementando a ação da família e da comunidade.***

Art. 58- VII - contribuir para o desenvolvimento do autoconceito positivo da criança, visando à aprendizagem, bem como à construção de sua identidade pessoal e social;

Os artigos destacados enfatizam que a educação infantil visa o desenvolvimento integral das crianças de quatro meses a quase seis anos, abrangendo aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais. Essa fase educacional busca complementar o papel da família e da comunidade no crescimento da criança.

No artigo 85, observamos um aspecto diferencial: ele associa a avaliação ao objetivo de promover o pleno desenvolvimento da criança, bem como sua preparação e qualificação para o trabalho. Essa ênfase, contudo, parece não estar alinhada com os outros artigos que tratam desta mesma categoria, os quais focam predominantemente no desenvolvimento integral da criança sem a inclusão explícita de aspectos relacionados ao trabalho. Essa discrepância sugere uma falta de coesão dentro do documento sobre os objetivos finais da educação infantil.

Art. 85- III - avaliar, permanentemente, o processo educativo (avaliação contínua), buscando atingir os objetivos da educação, ou seja, o pleno desenvolvimento da criança, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho;

Este próximo intervalo já traz o processo de documentação pedagógica quando enfatiza a importância de uma documentação específica para que a família acompanhe o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

IV - documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem de cada uma;

Art 11- VI- possibilitem situações de aprendizagem, mediadas para a elaboração da autonomia das crianças, nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar

III - acompanhar a aprendizagem do filho ou dependente, solicitando ajuda da UE em caso de dificuldades;

IX - fazer gestão dos problemas de ensino e aprendizagem, estimulando a adoção de medidas pedagógicas para a adequação de conteúdos, metodologias e práticas avaliativas;

Todos esses trechos trazem uma visão holística da utilização dessas categorias: “desenvolvimento e aprendizagem” os textos enfatizam: como algo salutar na educação infantil, a categoria é usada para determinar o atendimento educacional; é vista como objetivo; e também como ação avaliativa dentro dos fragmentos acima.

É crucial refletir sobre a frase que sugere *"avaliar, permanentemente, o processo educativo (avaliação contínua), buscando atingir os objetivos da educação, ou seja, o pleno desenvolvimento da criança, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho"*. Esta afirmação parece desalinhada com os princípios fundamentais da educação infantil. O termo "qualificação para o trabalho", em particular, destaca uma visão restritiva da educação infantil, sugerindo uma preparação prematura para o mercado de trabalho. Tal enfoque não apenas limita a compreensão da educação infantil como um campo voltado para o desenvolvimento holístico e adaptativo da criança, mas também reduz sua rica potencialidade à mera preparação para futuras demandas laborais. Assim, essa perspectiva pode subverter o objetivo primordial da educação infantil, que é apoiar o desenvolvimento integral da criança em todas as suas dimensões, incluindo emocional, social, física e cognitiva, ao invés de antecipar uma inserção no mundo do trabalho.

Podemos refletir que esse documento enfatiza o desenvolvimento integral da criança, abordando aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais. Essa visão holística é crucial para a educação infantil, pois reconhece a complexidade do crescimento infantil e a importância de uma abordagem multidimensional. Um ponto importante a se destacar no Regimento é a inclusão de artigos que solicitam a participação ativa da família no processo educativo e no acompanhamento do desenvolvimento da criança, isso fortalece a parceria entre escola e família, essencial para um ambiente educacional eficaz. A ênfase na avaliação permanente é salutar pois permite um acompanhamento constante do progresso das crianças, ajustando práticas pedagógicas conforme necessário para atender às necessidades individuais.

Entretanto, como já dito anteriormente sugerir que o preparo para o trabalho é um objetivo da educação infantil é um equívoco, pois o documento pode criar um conflito com os princípios de desenvolvimento integral e autêntico, centrado nas

crianças. Isso pode levar a uma ênfase excessiva em habilidades pragmáticas em detrimento do desenvolvimento emocional e criativo.

Por fim destaca-se que alguns artigos podem ser vistos como ambíguos ou não suficientemente claros quanto à implementação de políticas específicas. Por exemplo, o suporte em caso de dificuldades de aprendizagem e a gestão de problemas educacionais poderiam ser mais detalhados para garantir consistência e eficácia na aplicação.

No documento Orientações Pedagógicas para a Educação Infantil 2021 1º e 2º semestre aborda de maneira a contemplar o contexto pandêmico esse momento singular e ressalta que essa “aprendizagem e desenvolvimento” está diretamente ligada aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento destacados pela BNCC.

O planejamento das propostas será realizado a partir dos Eixos Estruturantes: interações e brincadeiras, contemplando os Campos de Experiências: O eu, o outro e o nós. Corpo, gestos e movimentos. Traços, sons, cores e formas. Escuta, fala, pensamento e imaginação. Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações, buscando assegurar os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Neste trecho os portfólios são destacados como ferramentas pedagógicas que documentam e organizam sistematicamente as trajetórias de aprendizagem e desenvolvimento de bebês e crianças. Destaca-se como delineado anteriormente do Quadro 2, um contexto pandêmico e esses documentos referentes ao ano 2021 ainda estão em vigência na transição do período remoto e presencial trazem essa características sobre ações educativas e de acompanhamento remoto. Os portfólios aparecem como algo significativo para avaliar e organizar o trabalho pedagógico, um recurso valioso para os pais acompanharem de perto o desenvolvimento de seus filhos e entenderem melhor o contexto educacional em que estão inseridos, além de promover uma comunicação eficaz entre a escola e a família, facilitando uma parceria colaborativa em prol do desenvolvimento da criança.

Esses portfólios são uma sistematização do percurso das aprendizagens e do desenvolvimento de bebês e crianças das propostas disponibilizadas. A professora elaborará um portfólio individual que será entregue no final do semestre para a família de cada criança.

No decurso abaixo vemos a constatação de uma educação online remota através da citação da ferramenta Palmas Home School, um espaço digital que foi durante a pandemia um local de articulação entre escola e família.

Para isso, a Rede Municipal de Ensino de Palmas fará uso da ferramenta digital Palmas Home School junto com o trabalho de articulação da Unidade Escolar com as famílias/crianças em busca de propiciar o desenvolvimento e a aprendizagem

O Relatório Anual da Diretoria da Educação Infantil 2021 apenas esboça sobre a forma que a Diretoria de Educação Infantil trabalhou durante o período pandêmico e no período de transição das aulas remotas para a aulas presenciais.

Para Educação Infantil esteve disponível às famílias/crianças propostas de interações e brincadeiras de maneira não presencial em busca de propiciar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças em casa

O documento: Orientações Pedagógicas para Educação Infantil 2022 Orientações Pedagógicas para Educação Infantil 2023 abordam de maneira similar essas duas categorias podemos destacar os seguintes trechos que têm como ênfase o processo de acompanhamento da criança.

O primeiro trecho aborda a complexidade inerente ao processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil. Para gerenciar essa complexidade, sugere-se estabelecer uma frequência regular de avaliações, utilizando uma variedade de ferramentas de acompanhamento.

Desta forma pensar no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança é complexo portanto deve se convergir em uma periodicidade de avaliação lançando mão de diferentes instrumentos de acompanhamento que constituem a partir de registros de observação criteriosa cuidadosa respeitando a individualidade

O próximo trecho descreve o CADI (Conselho Avaliativo de Desenvolvimento Infantil), um instrumento de avaliação formativa, da Rede Municipal da Educação Infantil, um instrumento bimestral e formativo. Este instrumento opera sob a premissa de um conselho composto por orientador, supervisor e professores de cada turma, que se reúnem para discutir o desenvolvimento de cada criança. As deliberações desse conselho focam nos avanços individuais das crianças, evitando comparações entre elas.

O CADI é um instrumento avaliativo formativo que tem como premissa um conselho onde orientador, supervisor e professores de cada turma reunidos podem deliberar sobre o desenvolvimento de cada criança levando em conta seus avanços individuais e não comparativos. Tal deliberação não deve ser um julgamento mas sim um acolhimento que busca estratégias e ações para auxiliar no desenvolvimento infantil.

É essencial que o planejamento e implementação das propostas/atividades tenha o senso de continuidade, ludicidade e significatividade que provocam a reflexão e ação da criança, envolvendo o tempo, os espaços da instituição, as diferentes linguagens e os espaços lúdicos garantindo os direitos de aprendizagem, articulados aos campos de experiência e assegurando os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento

É importante que essas atividades envolvem variados aspectos do ambiente educacional, como o tempo alocado para cada atividade, os diferentes espaços físicos da instituição, as diversas linguagens (visual, oral, corporal) e os ambientes especialmente projetados para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

O Relatório da implementação do CADI- Conselho de Aprendizagem e Desenvolvimento Infantil destaca trechos que abordam bem esse processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Desta forma pensar no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança é complexo portanto deve se convergir em uma periodicidade de avaliação lançando mão de diferentes instrumentos de acompanhamento que constituem a partir de registros de observação criteriosa cuidadosa respeitando a individualidade. Tal observação propicia a indicação de intervenções pedagógicas de intencionalidade necessária às aprendizagens e desenvolvimento das crianças a serem comunicadas ao pais/responsáveis, possibilitando um conhecimento do processo.

A LDB (1996) e as DCNEI (2009), sinalizam que as Unidades Educacionais devem organizar formas de avaliação que contemplem o acompanhamento do trabalho pedagógico e avaliação do desenvolvimento da criança, avaliando-a em relação a si mesma e não em comparação ao grupo ou a outro par.

O Relatório do IDEIP- Índice de Desenvolvimento da Educação Infantil de Palmas, os textos desse documento discutem a abordagem da Base Nacional

Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil, enfatizando o papel do professor no acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem das crianças. A BNCC propõe que os professores utilizem diversos instrumentos de registro (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos) para documentar o avanço das crianças ao longo do tempo. Este método tem como objetivo evidenciar o crescimento e as conquistas das crianças sem recorrer à prática de classificá-las em categorias como "aptas" ou "não aptas". Tal abordagem foca em ajustar o ambiente educacional, os tempos, espaços e situações, para melhor atender e promover os direitos de aprendizagem de todas as crianças, reconhecendo a singularidade de cada uma delas e evitando comparações que podem ser prejudiciais ao seu desenvolvimento.

A Base Nacional Comum Curricular, etapa Educação Infantil, fala sobre a importância do professor em acompanhar o desenvolvimento infantil “...por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos), é possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado, sem intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças em “aptas” e “não aptas”, “prontas” ou “não prontas”, “maduras” ou “imaturas”. Trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças

O conceito de aprendizagem implica um processo pelo qual a criança constrói seus conhecimentos mediante a observação do mundo que a circunda, sua atenção sobre os objetivos, a informação que recebe do exterior e a reflexão diante dos fatos que observa. Nesta perspectiva, ler e escrever não é decifrar textos e copiar, e sim uma nova maneira de se expressar, de se comunicar com os outros e com o mundo.

O Relatório da Diretoria de Educação Infantil 2023, já aborda de maneira distinta a categoria trazendo uma concepção sobre a formação docente como meio de desenvolvimento e aprendizagem de uma criança protagonista.

As formações voltadas para os profissionais da Educação Infantil contemplam um público aproximado de 825 servidores, para que possam promover vivências e experiências significativas, de maneira que proporcione o desenvolvimento integral da criança, alicerçado nas legislações vigentes e

em práticas que a concebam como protagonista dos seus processos de desenvolvimento e aprendizagem.

A abordagem dos documentos analisados relacionados à Educação Infantil, especificamente nas categorias "desenvolvimento e aprendizagem", destaca a complexidade do processo de aprendizagem e do desenvolvimento infantil. Esta metodologia enfatiza a importância de um acompanhamento contínuo e individualizado. Tal abordagem está intrinsecamente ligada à categoria "avaliação e acompanhamento", refletindo a interdependência entre avaliação, acompanhamento, desenvolvimento e aprendizagem. Os documentos analisados ressaltam essa conexão, sugerindo que a avaliação e o acompanhamento são fundamentais para fomentar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

Essa perspectiva reforça a ideia de que o processo de avaliação não apenas acompanha, mas também potencializa o desenvolvimento e a aprendizagem, criando um ciclo vital para a eficácia da educação infantil. Dessa forma, a utilização de diversas formas de documentação e registros, tais como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos, é crucial para monitorar a progressão das crianças de maneira não invasiva, evitando métodos de seleção ou classificação que possam prejudicar seu desenvolvimento integral e saudável. Este ciclo de avaliação e acompanhamento é essencial, pois assegura que as práticas educativas estejam alinhadas com as necessidades individuais de cada criança, promovendo um ambiente de aprendizagem que respeita e valoriza suas particularidades.

A importância deste acompanhamento reside na capacidade de ajustar e personalizar o ambiente educacional para atender às necessidades específicas de cada criança, promovendo não apenas o desenvolvimento educacional, mas também social, emocional e físico. A escolha de utilizar com mais frequência o termo "avaliação" por "acompanhamento" no documento reflete um movimento pedagógico que busca afastar-se de práticas tradicionais de avaliação que podem limitar a percepção do potencial infantil a critérios estreitos e muitas vezes excludentes.

Os aspectos sociais, psicológicos, biológicos e histórico-culturais da vida da criança convergem para influenciar como ela aprende e se desenvolve. O parágrafo abaixo extraído do DCT (Documento Curricular do Tocantins) enfoca a visão de que o desenvolvimento infantil é um processo complexo e interativo que integra diversas formas de aprendizagem.

Dentro dessa perspectiva, o processo de desenvolvimento sistematiza todas as formas de aprendizagem da criança, e ela é sujeito que participa da construção do próprio conhecimento, de forma crítica e ativa. Os aspectos sociais, psicológicos, biológicos e histórico-culturais interagem, e assim, permitem à criança o desenvolvimento do processo de aprendizagem e maturação, interpretando o mundo a partir dessas interações, entendendo a criança como ser integral, inserida em um contexto socioeconômico e particular, sendo assim, a criança não pode ser vista de maneira isolada e nem fragmentada (DCT, 2019, p. 50.).

Aqui, a criança é apresentada como agente ativo e crítico na construção de seu próprio conhecimento. Isso significa que, em vez de ser um receptor passivo de informações, a criança participa ativamente de seu aprendizado, refletindo e respondendo ao que aprende. Ao interpretar o mundo através dessas interações, a criança desenvolve um entendimento mais rico e matizado de seu ambiente. Essa abordagem holística sublinha que a criança deve ser vista como um ser integral, influenciado por um conjunto complexo de fatores em um contexto socioeconômico específico. Portanto, o ensino e o aprendizado devem considerar todas essas dimensões, garantindo que a educação não trate a criança de maneira isolada ou fragmentada, mas como um todo integrado, onde cada aspecto de sua vida contribui para seu desenvolvimento e aprendizagem.

Através dos artigos citados do Regimento da Rede de Educação Infantil de Palmas, observa-se uma tentativa de alinhar as práticas educacionais com as diretrizes nacionais que enfocam o respeito pela individualidade e pelos ritmos próprios de cada criança. Este foco na individualidade é essencial, pois reconhece que cada criança é um ser único com capacidades, interesses e necessidades distintas. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), as instituições de Educação Infantil devem assegurar às crianças experiências que proporcione:

o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; a imersão nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos (BRASIL, 2009, p. 27).

Segundo o DCT (2019) “(...) proporcionar, à criança, o desenvolvimento da autonomia, onde a mesma tenha a oportunidade de construir suas hipóteses e

aprendizagens sobre o mundo.” A importância de cultivar a autonomia na criança, enfatizando a educação como um espaço onde ela pode ativamente explorar, questionar e formular hipóteses sobre o mundo ao seu redor. Proporcionar desenvolvimento da autonomia significa dar à criança a liberdade e o suporte necessário para que ela própria tome iniciativas, faça escolhas e tome decisões, o que é essencial para o seu crescimento pessoal e intelectual.

Nesse período da vida, as crianças estão vivendo mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento que repercutem em suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo. Como destacam as DCN, a maior desenvoltura e a maior autonomia nos movimentos e deslocamentos ampliam suas interações com o espaço; a relação com múltiplas linguagens, incluindo os usos sociais da escrita e da matemática, permite a participação no mundo letrado e a construção de novas aprendizagens, na escola e para além dela; a afirmação de sua identidade em relação ao coletivo no qual se inserem resulta em formas mais ativas de se relacionarem com esse coletivo e com as normas que regem as relações entre as pessoas dentro e fora da escola, pelo reconhecimento de suas potencialidades e pelo acolhimento e pela valorização das diferenças. (BNCC, 2018, p.60)

A BNCC enfatiza que durante a infância, as crianças experimentam mudanças significativas em seu desenvolvimento que influenciam suas interações consigo mesmas, com os outros e com o mundo ao seu redor. A formação da identidade da criança, juntamente com o reconhecimento de suas potencialidades e a valorização das diferenças, promove uma interação mais ativa com a comunidade e uma melhor adaptação às normas sociais.

Observa-se portanto uma necessidade de convergir as atividades relacionadas a Educação Infantil de Palmas com as legislações e diretrizes nacionais.

No entanto, a inclusão, no mesmo documento, no caso o Regimento da Rede de Educação Infantil, de termos como "preparação e qualificação para o trabalho" em um contexto educacional voltado para crianças de até seis anos levanta questões críticas sobre a adequação e a intenção desses objetivos dentro de um ambiente de educação infantil. Esta abordagem pode ser vista como uma pressão prematura para a preparação profissional, que é incompatível com os princípios de desenvolvimento infantil centrado na criança, que enfatiza o lúdico, a exploração e o aprendizado experiencial como fundamentos para o crescimento saudável. Esse trecho se faz inadequadamente incoerente dentro do contexto que é inserido.

Portanto, é crucial que as práticas de acompanhamento e os objetivos educacionais sejam constantemente revisados e realinhados para garantir que refletem e suportam o desenvolvimento integral da criança, livre de pressões externas prematuras e focados em promover um ambiente educacional que valorize cada criança como um indivíduo capaz e competente em seu próprio direito. Os documentos ao abordar estas nuances, destacam a importância de um diálogo contínuo entre teoria e prática na educação infantil, buscando sempre aprimorar as metodologias para responder de maneira eficaz e respeitosa às necessidades das crianças.

4.2.6 Intencionalidade Pedagógica

Esta categoria representa o cerne da pesquisa, pois visa compreender a intencionalidade pedagógica da gestão da rede municipal de educação, evidente que não será feita uma análise como fim em si mesma, mas é fundamental reconhecer os documentos que já trazem bem delimitada essa categoria.

O documento Orientações Pedagógicas para a Educação Infantil 2022, é o primeiro que emana a intencionalidade pedagógica em relação a gestão trazendo a importância do PPP (Projeto Político Pedagógico) como uma ação intencional educativa fundamental: ***o documento bem elaborado e vivo no cotidiano da Unidade é a materialização do currículo e demonstra a intencionalidade educativa. É importante que a revisão seja participativa e democrática, buscando envolver todos os atores vinculados ao/a CMEI/Escola para garantir a representatividade e legitimidade.***

Outro texto considerável é quando o documento traz a intencionalidade educativa como prática docente., Faz-se necessário ressaltar que a palavra “educativa” evocada pelo texto tem a mesma interpretação de que tal intencionalidade é pedagógica também, nas ações docentes em relação ao planejamento: (...) ***práticas contextualizadas permeadas pelas interações e a brincadeira e ter uma intencionalidade educativa, para que possa garantir o desenvolvimento integral da criança. Ou (...) ter compreensão da sua intencionalidade pedagógica, para isso é imprescindível que perguntas sejam realizadas a fim de buscar entender o processo de investigação das crianças.*** Ressalta também sobre o processo de avaliação e acompanhamento da educação

infantil: ***indicação de intervenções pedagógicas de intencionalidade necessária às aprendizagens e desenvolvimento das crianças a serem comunicadas aos pais/responsáveis, possibilitando um conhecimento do processo.***

O documento Orientações Pedagógicas para Educação Infantil 2023, repete novamente todos os textos do documento do ano anterior destaca-se esse trecho: ***Ao planejar, as professoras precisam ter compreensão da sua intencionalidade pedagógica; para isso é imprescindível que perguntas sejam realizadas a fim de buscar entender o processo de investigação das crianças.***

Quando analisamos a intencionalidade pedagógica como uma categoria vemos poucas citações dela nos documentos da Rede Municipal, entretanto quando ela é evidenciada traz um conceito que se refere ao planejamento deliberado e metódico das atividades educativas para atender aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Essa intencionalidade é crucial quando se trabalha com crianças pequenas, pois as atividades educacionais devem ser estruturadas de modo a considerar suas necessidades específicas de desenvolvimento em diferentes estágios. Segundo o DCT 2019 p. 52:

O trabalho com crianças pequenas exige a estruturação de uma rotina de ações, que leve em consideração as necessidades de desenvolvimento das crianças. Nesse sentido, é imprescindível que o professor estruture a intencionalidade pedagógica, dentro de cada elemento, em uma rotina pré-estabelecida.”

O Documento Curricular do Tocantins destaca que a proposta pedagógica, focada no brincar e na interação, deve ser executada com uma intencionalidade educativa explícita. Neste contexto, o papel do professor é crucial para planejar, mediar, registrar, organizar, documentar e refletir sobre as atividades.

É importante mencionar que, embora essa categoria tenha sido pouco detalhada nos documentos, ela foi esclarecedora quanto à necessidade de os docentes possuírem uma intencionalidade pedagógica clara e definida em suas ações, entretanto é necessário dizer que a intencionalidade pedagógica da gestão não é abordada.

Conclui-se portanto que a análise documental evidencia uma evolução significativa na concepção de criança e infância. O método cronológico utilizado para revisar os documentos permitiu capturar as mudanças ao longo do tempo, mostrando como a intencionalidade pedagógica evoluiu para enfatizar o

reconhecimento da criança como um ser social, cultural e histórico, influenciado por diversos fatores como etnia, classe social, gênero e condições socioeconômicas.

A categoria "criança" surge como central, ela é recorrente em todos os documentos analisados, refletindo um reconhecimento explícito das necessidades peculiares da criança e do protagonismo infantil, embora a profundidade de sua conceituação varie entre os documentos. Isso é ilustrado pelo "Regimento da Rede de Educação Infantil de Palmas", que, define claramente o conceito no final do texto, enfatizando a visão da criança como cidadã e sujeito ativo na construção do conhecimento; essa definição é um reflexo da rede mostrando muito do princípio da intencionalidade pedagógica da Rede.

A categoria "infância" é menos frequente e os conceitos associados são menos definidos. Isso destaca a importância de entender "infância" como uma construção social, histórica e cultural, algo que os documentos começam a fazer de maneira mais consistente ao longo do tempo, mais ainda de forma tímida.

Concluindo, a verdadeira intencionalidade pedagógica da rede municipal de Palmas está focada no desenvolvimento holístico da criança, reconhecendo e incorporando a complexidade de suas interações sociais e culturais. Isso é refletido no planejamento e na execução de políticas educacionais que não apenas respeitam a individualidade das crianças, mas também promovem ativamente seu desenvolvimento como participantes plenos e ativos de sua educação. A abordagem pedagógica de Palmas está, portanto, alinhada com conceitos contemporâneos de aprendizagem e desenvolvimento infantil, enfatizando uma educação que é tanto inclusiva quanto adaptativa às necessidades da criança.

5 CONSIDERAÇÕES

A intencionalidade pedagógica da Rede Municipal da Educação Infantil de Palmas-TO, conforme detalhado nos documentos analisados, é caracterizada por uma abordagem estruturada e fundamentada teoricamente. A gestão, em seus documentos, orienta à promoção de um desenvolvimento integral das crianças, respeitando e valorizando suas características como seres sociais, culturais e históricos. Isso é evidenciado não apenas na maneira como os processos educativos são projetados, mas também nas políticas e práticas adotadas, que consideram influências diversas como etnia, classe social, e condições socioeconômicas. Além disso, a intencionalidade pedagógica da rede enfatiza o papel ativo das crianças no processo educativo ao considerá-las como participantes ativas e não meras receptoras passivas de conhecimento. Essa visão é reforçada em documentos como as Orientações Pedagógicas para a Educação Infantil, que destacam a importância de práticas pedagógicas que são informadas por uma intenção educativa que são sensíveis às necessidades e características específicas das crianças.

Em termos de estratégias e práticas, a rede municipal enfatiza a importância da revisão participativa e democrática do Projeto Político Pedagógico (PPP), bem como a necessidade de práticas de ensino que sejam contextualizadas e permeadas por interações significativas e brincadeiras, como base para garantir a intencionalidade pedagógica. Essas práticas são pensadas para refletir e responder às necessidades e ao contexto das crianças atendidas, reconhecendo a importância de adaptar as intervenções pedagógicas para apoiar de maneira efetiva o desenvolvimento infantil.

Nota-se que a Rede municipal de educação de Palmas busca integrar os conhecimentos de pesquisas contemporâneas e concepções sobre a criança e a infância para moldar suas práticas pedagógicas. Isso é evidente na forma como a rede encara as crianças não apenas como receptores de educação, mas como participantes ativos que contribuem para o ambiente de aprendizagem.

Portanto, a intencionalidade pedagógica da Rede Municipal de Educação Infantil de Palmas foca no desenvolvimento integral das crianças, promovendo uma educação que é sensível aos seus contextos sociais e culturais, e que busca ativamente envolver os educadores, gestores, pais e as próprias crianças no processo educativo. A abordagem adotada pela rede é uma tentativa de garantir que

a Educação Infantil seja uma experiência rica e envolvente que apoia o desenvolvimento holístico das crianças.

O progresso da Educação Infantil ao longo do tempo, revela uma transição significativa de um contexto predominantemente doméstico e maternal para uma estrutura institucionalizada e educacional mais ampla. Historicamente, a responsabilidade pela educação das crianças pequenas residia no lar, especialmente com as mães, como ilustrado pelos termos "creche" e "escola materna". No entanto, com o tempo, reconheceu-se a necessidade de estruturas formais que atendessem ao desenvolvimento integral da criança, impulsionadas por mudanças culturais e teóricas, como as promovidas por Rousseau, que valorizava a infância como uma fase valiosa em si mesma.

Teóricos e movimentos educacionais, enfatizaram a importância de um sistema educacional que valorizasse a singularidade da infância, integrando jogos e interações sociais como componentes essenciais do aprendizado e desenvolvimento infantil. As transformações socioeconômicas, especialmente a urbanização e a industrialização no Brasil, aumentaram a necessidade de cuidados infantis fora do ambiente familiar, levando ao estabelecimento de creches e jardins de infância. Essa necessidade se intensificou à medida que mais mulheres entravam no mercado de trabalho, exigindo novas abordagens para o cuidado e a educação das crianças pequenas.

A legislação, como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e o Estatuto da Criança e do Adolescente, solidificou o papel da Educação Infantil como um componente crítico da Educação Básica, refletindo um compromisso com o desenvolvimento abrangente das crianças. A implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a despeito de todas as críticas e divergências ainda é um marco de um avanço significativo, garantindo que a educação desde a infância tenha uma Base Curricular que seja inerente à infância que respeite a criança e que busque qualidade e abrangência. Essa evolução histórica sublinha uma mudança significativa na percepção social da infância, reconhecendo as crianças não apenas como beneficiárias de cuidados, mas como participantes ativas de seu próprio desenvolvimento educacional e social.

Sendo assim, atualmente a Educação Infantil representa uma fase crucial da Educação Básica, visando o desenvolvimento abrangente da criança. No tempo presente é corroborado por diversos autores a importância primordial dos primeiros seis anos para o crescimento e aprendizado. Portanto, é relevante a investigação da

intencionalidade pedagógica da Rede Municipal de Educação Infantil em Palmas-TO, e como essas intenções influenciam o monitoramento do processo educativo e do desenvolvimento das crianças nesta fase inicial. Esta análise foi especialmente relevante considerando que a inclusão obrigatória da Educação Infantil na Educação Básica é um fenômeno relativamente recente.

Este estudo investigou como as concepções predominantes sobre criança, infância, gestão e desenvolvimento infantil embasam as práticas de acompanhamento na Rede Municipal de Educação Infantil de Palmas. A pesquisa focou em analisar a eficácia dessas práticas e explorou maneiras metodológicas através de uma análise documental de compreendê-las para atender melhor às necessidades das crianças durante essa fase crítica de desenvolvimento. Ao examinar a intencionalidade pedagógica por trás das políticas e ações educacionais do município, a análise contribuiu significativamente para o desenvolvimento profissional dos educadores e visão dos gestores para a avaliação das políticas públicas implementadas em Palmas-TO, através da visibilidade e reflexões que a pesquisa proporciona.

Discutiu-se que a infância é compreendida não apenas como uma etapa do desenvolvimento psicobiológico de um indivíduo, mas principalmente como uma construção social influenciada por diversos fatores externos, incluindo instituições como a família e a escola, além de fatores socioculturais como etnia, gênero e classe social. Este conceito é culturalmente forjado e varia significativamente conforme o contexto social e histórico em que se insere. Por outro lado, o termo "criança" designa um estágio específico no desenvolvimento humano, marcado por características psicológicas e biológicas distintas, onde o indivíduo, visto como uma entidade singular, experimenta interações contínuas com seu ambiente. Diante desses conceitos que devem perpetuar qualquer ação política e pedagógica de gerir a Educação Infantil.

Esta pesquisa destaca a vulnerabilidade das crianças, especialmente aquelas na fase da Educação Infantil até os 5 anos e 11 meses, que necessitam de atenção especializada devido à sua condição significativa de vulnerabilidade. A vulnerabilidade, aqui entendida como a suscetibilidade a riscos, danos ou desvantagens, é caracterizada pela fragilidade e pela necessidade de proteção. Assim, o estudo enfatiza a importância de um olhar diferenciado para essas crianças, reconhecendo-as como agentes que requerem cuidados específicos para garantir seu desenvolvimento seguro e saudável.

A importância de entender essa condição é crucial para abordar adequadamente as questões sociais, econômicas e de saúde que afetam as crianças de forma justa e equitativa. Isso é refletido no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), especificamente em seu primeiro artigo, que visa garantir "proteção integral à criança e ao adolescente". A expressão "proteção integral" sublinha que as crianças são vulneráveis em múltiplos aspectos, social, emocional, de saúde, econômico, e portanto, necessitam de uma abordagem de cuidado que seja abrangente e protetiva, dessa forma a importância do trabalho se faz relevante.

Perante o exposto buscou-se compreender conceitos como aprendizagem e desenvolvimento e o estudo chegou à conclusão que desenvolvimento e aprendizagem na infância não são apenas processos biológicos ou psicológicos, mas são profundamente influenciados e moldados pelo contexto social e cultural. O desenvolvimento é um processo abrangente que prepara o indivíduo para a autonomia, enquanto a aprendizagem é o meio pelo qual as crianças adquirem as ferramentas necessárias para navegar e moldar seu mundo.

A legislação e as diretrizes educacionais, como o Estatuto da Criança e do Adolescente e a LDB, reconhecem a profundidade desses processos, enfatizando a necessidade de uma abordagem educacional que considere a criança em sua totalidade e em constante interação com seu ambiente. Portanto, a educação infantil não apenas facilita o desenvolvimento cognitivo, mas também desempenha um papel crucial na formação social e emocional, garantindo que as crianças tenham uma base sólida para o exercício pleno da cidadania e para o progresso contínuo em sua vida acadêmica e profissional.

O desenvolvimento e a aprendizagem na Educação Infantil são conceitos intrinsecamente ligados e fundamentais para a formação integral do indivíduo. Esses conceitos têm um impacto direto na relevância da pesquisa que visa entender a intencionalidade da gestão da Rede de Educação Infantil. Esta pesquisa procura determinar se a gestão está alinhada com as legislações vigentes, normativas, e os fundamentos teóricos estabelecidos por estudiosos da infância.

Para isso, foi realizada uma análise documental minuciosa, selecionando documentos oficiais e públicos (da rede municipal de Palmas) dentro de um período de três anos, especificamente entre 2021 a 2023, iniciando um ano após o surto pandêmico da Covid-19 em 2020. Esta abordagem temporal foi crucial para obter uma perspectiva dinâmica, permitindo identificar como a Rede ajustou suas políticas para promover maior equidade nas orientações pós-pandemia.

Dado que as legislações que embasam a Educação Infantil são relativamente recentes, é vital considerar a busca contínua da Rede Municipal de Palmas por uma identidade educacional própria. Esta pesquisa destaca a necessidade de uma avaliação contínua das práticas educacionais para garantir que elas estejam em consonância com as expectativas legais e teóricas, e que respondam de forma eficaz às necessidades emergentes após eventos disruptivos como a pandemia.

Diante disso é necessário enfatizar que a Rede Municipal de Palmas para a Educação Infantil tem uma intencionalidade pedagógica pautada no acompanhamento e desenvolvimento infantil respeitando a criança e sua infância dentro da perspectiva de uma criança protagonista do seu processo de ensino e aprendizagem que se dá através de interações e a brincadeira. Essa intencionalidade perpassa a avaliação e se encontra no acompanhamento como meio de viabilizar o desenvolvimento infantil.

A Rede Municipal de Educação Infantil de Palmas enfatiza uma abordagem pedagógica que prioriza o desenvolvimento e a aprendizagem através de um acompanhamento contínuo e individualizado. Essa abordagem respeita a criança como protagonista de seu próprio processo educativo, reconhecendo sua centralidade na dinâmica de ensino e aprendizagem. Este processo ocorre principalmente através de interações e brincadeiras, refletindo uma metodologia que interliga as categorias de desenvolvimento e aprendizagem com avaliação e acompanhamento.

Os documentos analisados destacam essa complexidade e sugerem que a avaliação, integrada ao acompanhamento, não apenas segue o progresso infantil, mas também potencializa o desenvolvimento integral da criança. Essa estratégia envolve o uso diversificado de documentação e registros, como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos, essenciais para monitorar a evolução das crianças sem recorrer a métodos invasivos de seleção ou classificação. Desta forma, a prática educativa em Palmas se alinha às necessidades individuais de cada criança, criando um ambiente educacional que valoriza e respeita suas peculiaridades, assegurando uma base sólida para o seu crescimento contínuo e saudável.

Esse acompanhamento revela-se por meio de documentos que caracterizam o processo de desenvolvimento como o CADI- Conselho de Aprendizagem e Desenvolvimento que é uma ação pontual dentro da Rede Municipal para analisar o processo de desenvolvimento das crianças, outro documento que destaca-se é o IDEIP um documento de verificação mesmo que pontual do processo de

psicogênese do grafismo e da escrita das crianças esses são acompanhamentos que visam um olhar para o processo de avaliação pautada no desenvolvimento e na aprendizagem. Estas ações apesar de salutaras são também ações que devem sempre serem verificadas e refletidas para não se tornarem ações que percam seu principal objetivo que é avaliar as ações pedagógicas em relação à criança e não o contrário.

O estudo ressalta a necessidade de uma abordagem pedagógica deliberada e bem planejada nas práticas educativas, focando no desenvolvimento integral da criança. Isso envolve uma organização meticulosa das atividades pedagógicas, projetadas para atender às necessidades de desenvolvimento das crianças em variados estágios de crescimento. Em Palmas, embora essa abordagem seja comum, persiste uma lacuna na definição clara do papel real da gestão pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e pela Diretoria Municipal de Educação Infantil (DMEI). Conforme discutido no capítulo anterior, a função gestora desses órgãos, bem como o impacto e atribuições de seus técnicos e gestores, não está claramente documentada nos registros oficiais ou públicos, evidenciando uma área crítica que necessita de maior transparência e definição.

Portanto, a jornada da Educação Infantil, marcada por uma história de transformações significativas e adaptações às necessidades emergentes da sociedade, culmina numa prática que, em Palmas, reflete uma compreensão aprofundada e cuidadosa da infância como uma fase crucial de desenvolvimento humano. A mudança de um ambiente doméstico para um contexto institucionalizado demonstrou não só a evolução das estruturas educacionais, mas também a crescente valorização da infância nas políticas públicas. As práticas de acompanhamento em Palmas, guiadas por uma intencionalidade pedagógica clara, são essenciais para garantir que a educação não seja apenas um processo de transmissão de conhecimento, mas uma interação dinâmica que respeita e promove o desenvolvimento integral das crianças.

Através da análise documental, fica evidente que a Rede Municipal de Educação Infantil de Palmas está empenhada em adotar uma abordagem que prioriza o respeito pela individualidade da criança e a valorização de suas capacidades. Os documentos como o CADI e o IDEIP, explicitados anteriormente, são ferramentas importantes que refletem essa perspectiva, buscando avaliar e acompanhar o desenvolvimento das crianças de uma maneira que reforça o compromisso com uma educação que é adaptativa, inclusiva e progressista. Assim,

a prática educativa não apenas segue as diretrizes teóricas e legislativas, mas também se ajusta às necessidades específicas de cada criança, proporcionando um ambiente que estimula o crescimento saudável e integral.

Em resumo, a Educação Infantil em Palmas destaca-se como um modelo de como as teorias educacionais e as práticas pedagógicas podem ser efetivamente integradas em um sistema que respeita profundamente a infância. A continuidade dessa prática, enriquecida pela constante reflexão e revisão de suas metodologias, assegurará que as crianças de Palmas não apenas cresçam em um ambiente educacional adaptativo e acolhedor, mas também se desenvolvam como cidadãos capazes e conscientes, preparados para enfrentar os desafios futuros. A investigação e o desenvolvimento contínuos das políticas e práticas são, portanto, cruciais para manter e aprimorar a qualidade da educação, garantindo que ela permaneça relevante e eficaz em um mundo em constante mudança.

Conseqüentemente, como implicação do estudo, a pesquisa apesar de trazer informações pertinentes ao trabalho da rede ela é vista através das perspectivas documentais embora o texto aborda perspectivas teóricas e legislativas, poderia fortalecer a conexão entre essas bases teóricas e as práticas pedagógicas específicas adotadas em Palmas trazendo exemplos concretos de como as diretrizes são implementadas no dia a dia das escolas enriqueceriam a discussão. Portanto entre as limitações do estudo, destaca-se a metodológica relacionada a pesquisas com documentos, sem escuta de profissionais que atuam na Rede da Educação Infantil como gestores da Educação Infantil em várias instâncias e o profissionais da Rede, para verificar se a intencionalidade pedagógica é materializada.

A pesquisa é orientativa para um caminho reflexivo de gestão de políticas públicas para a Educação Infantil, refletir sobre os principais aspectos que compõe o processo desta etapa é primordial para efetivar ações que organizam e direcionam eficazmente as práticas pedagógicas em conformidade com os princípios de equidade e desenvolvimento integral, bem como documentos reguladores e orientativos para sistematizar o trabalho da Rede Municipal em conformidade com as legislações e pesquisas que orientam e dialogam com a primeira infância.

Faz-se necessário ressaltar que o estudo destacou que, embora existam esforços consistentes para aplicar uma abordagem pedagógica deliberada e bem planejada focada no desenvolvimento integral da criança, há uma lacuna na documentação clara sobre o papel da gestão. A gestão da SEMED e da DMEI

necessita de maior transparência e definição em suas funções para fortalecer a implementação das práticas pedagógicas. Isso inclui uma documentação mais explícita das responsabilidades dos técnicos e gestores envolvidos, que é fundamental para o alinhamento e a eficácia das ações educativas.

Essa necessidade de clareza nas funções e responsabilidades da gestão, tanto na SEMED quanto na DMEI, e isto, é evidente que reflete na gestão das unidades, sugere que a implementação de mecanismos regulatórios e avaliativos, e quando cita-se avaliativo diz respeito ao acompanhamento, mais robustos pode servir como uma ferramenta essencial para garantir que as práticas pedagógicas sejam conduzidas de maneira a realmente favorecer o desenvolvimento das crianças. Essa abordagem não apenas ajudaria a preencher as lacunas identificadas, mas também proporcionaria uma base mais sólida para a avaliação contínua da qualidade educacional oferecida. Ademais, o engajamento mais ativo de todos os envolvidos, incluindo pais, educadores e gestores, na definição desses processos, poderia fortalecer o sistema educacional, tornando-o mais transparente e responsivo às necessidades locais.

Uma questão observada na pesquisa é a ausência de eleições para diretores (gestores escolares). Devido a essa falta de direcionamento democrático, frequentemente, esse cargo é tratado como uma posição de confiança, muitas vezes influenciada por fatores políticos em vez de pedagógicos. Apesar de a legislação prever a gestão democrática, como estabelecido no Art. 206 da Constituição Federal: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei”, a nomenclatura sugere a necessidade de uma escolha democrática dos líderes escolares.

Exemplos de municípios que adotaram a gestão democrática incluem Belo Horizonte (MG), onde a Lei Municipal nº 8.146/2000 estabelece a gestão democrática do ensino público na rede municipal e prevê a eleição direta para diretores de escola. Tais municípios podem servir de modelo a ser seguido para uma implementação de políticas democráticas na educação de Palmas, e é salutar evidenciar que tais políticas começam com a base legal já instituída. Portanto, a gestão democrática da educação é um princípio consagrado pela Constituição Federal e pela LDB, com sua implementação detalhada em legislações específicas em níveis estadual e municipal.

Uma questão crucial observada é que a Rede Municipal de Palmas, embora considerada uma referência, ainda não possui um currículo formalmente

estabelecido que defina sua intencionalidade pedagógica, nem dispõe de normativas claras para orientar suas ações educativas. Isso corrobora a visão de Veiga (1998), que afirma ser “imperativo contemplar três dimensões essenciais: a gestão, o currículo e a avaliação” ao discutir a intencionalidade pedagógica. Nessa perspectiva, observa-se uma significativa falha nos quesitos de gestão e currículo dentro do processo educativo, como evidenciado pelos documentos analisados. A materialização de uma identidade por meio de um currículo da Educação Infantil de Palmas e uma gestão democrática que se inicie na SEMED é crucial para a construção e concretização de uma intencionalidade educacional clara e consistente.

Portanto, para que Palmas avance na qualidade de sua Educação Infantil, recomenda-se que se adote uma estratégia mais integrada e colaborativa, onde práticas documentadas, revisões periódicas e feedbacks dos envolvidos sejam rotineiramente valorizados e considerados. Isso não apenas ajudaria a alinhar as práticas pedagógicas com as necessidades educacionais emergentes, mas também contribuiria para um ambiente educacional mais inclusivo e adaptativo, onde o desenvolvimento e aprendizado de cada criança são vistos como o núcleo das atividades educacionais.

REFERÊNCIAS

ALVES, Bruna Molisani Ferreira. Infâncias e educação infantil: aspectos históricos, legais e pedagógicos. **RevistAleph**, Niteroi, Dez. 2011 – Ano V, N 16. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/39049> . Acesso em 18 de junho de 2024.

AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

ARAÚJO, Vânia Carvalho de. “Tempo integral” na Educação Infantil: uma análise de suas concepções e práticas. *In*: ARAÚJO, Vânia Carvalho de(org). **Educação Infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas**. Ministério da Educação. Vitória: EDUFES, 2015.

BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Tereza & SOLÈ, Isabel. **Aprender e ensinar na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BONFIM, Luana Cristina Santos da Silva et.al. Educação Infantil no contexto da educação online no município de Palmas-TO em tempos de pandemia de covid-19. **Redoc**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 5, p. 79, Edição Especial, 2022. ISSN 2594-9004.

BORGES, Rúbia; PANDINI-SIMIANO, Luciane. Desafios da gestão na educação infantil: entre concepções e práticas de gestoras. **Educação Unisinos**, v. 23, n. 3, p. 544-558, 2019.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 25 ago. 2020.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei nº 8.069, de 13-07-1990: Constituição e Legislação relacionada. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

BRASIL. Ministério da educação. **Portaria nº 1.747, de 16 de dezembro de 2011**. Institui Grupo de Trabalho de Avaliação da Educação Infantil. Brasília, 2011.

BRASIL. Lei no 12.796 de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 4 de abril de 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 18 jun. 2024.

BRASIL. Lei no 13.146 de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 7 de julho de 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 18 jun. 2024.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 09/05/24

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB 5/2009. Brasília-DF, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB Nº 20/2009**. Brasília-DF, 2009.

BRASIL. **Coleção PROINFANTIL, módulo III, volume 2, unidade 5**. MEC: Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Educação Infantil: Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação**. Brasília, 2012. Disponível em: <http://nepiec.com.br/producoes/Educacao%20Infantil%20sistemática%20de%20avaliacao.pdf>. Acesso em 23 de junho de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília/DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em 24 de março de 2024.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; BERNARDO, Gertrudes Angélica Vargas; LOPES, Amanda de Oliveira. Educação infantil pós-BNCC e a produção do neossujeito docente em documentos curriculares municipais. **Debates em Educação**, Maceió, v. 13, n. 33, 2021.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2012.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa : métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. - Porto Alegre : Artmed, 2007.

DIDONET, Vital et al. Creche: a que veio, para onde vai. In: **Educação Infantil: a creche, um bom começo. Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais**, Brasília, v.18, n.73, 2001. p.11-28.

FARIA FILHO, Luciano Mendes . **A infância e sua educação – materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil)**. Autêntica Editora. Edição do Kindle. 2004.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, p. 534-551, 2016. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVSPzTq/?lang=pt>

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. Olho D'água. 6. ed., 1995.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (orgs). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

HOOKS, Bell. **Ensinando o Pensamento crítico: sabedoria prática**. São Paulo: Elefante, 2020.

KRAMER, Sonia; TOLEDO, Leonor Pio Borges de; BARROS, Camila. Gestão da educação infantil nas políticas municipais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, p. 11-36, 2014.

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São paulo, Cortez, 2011.

LIMA JÚNIOR et al. Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da Fucamp**, v.20, n.44, p.36-51/2021.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. Petrópolis: Vozes, 2006.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986. Disponível em
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4091392/mod_resource/content/1/Lud_And_cap3.pdf Acesso em: 29 março de 2024

MAIA, Graziela Zambão Abdian; MACHADO, Lourdes Marcelino. As publicações da ANPAE e a trajetória do conhecimento em administração da educação no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração**, v.24, n.1p.31-50, jan./abri.2008.

MALAGUZZI, Loris. **Una carta per tre diritti**. Reggio Emilia, Italia: Scuole e Nidi d'Infanzia, 1993.

MALAGUZZI, Loris. Ao contrário, as cem existem. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 2016.

MUNICÍPIO DE PALMAS ESTADO DO TOCANTINS. **Diário Oficial do Município de Palmas Nº 2.504** - sexta-feira, 5 de junho de 2020.

NASCIMENTO, Leandra Fernandes do ; CAVALCANTI, Maria Marina Dias. Gestão democrática na educação infantil. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, p. 190-214, 2017.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. **Educação infantil no Brasil**: primeira etapa da educação básica. Brasília: UNESCO, MEC/SEB, Fundação Orsa, 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezatto (Orgs.). **Pedagogias(s) da infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA, Zilma Ramos (org.). ABBUD, Damaris M. ZURAWSKI, Maria Paula. FERREIRA, Silvana A. **O trabalho do Professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2019

OLIVEIRA, Zilma Ramos. **Educação Infantil**. 8 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2020.

OLIVEIRA NETO, Benjamim Machado de . **Gestão pública da educação infantil**: o trabalho coletivo em benefício de um ensino significativo. Ensino em Perspectivas, v. 1, n. 1, p. 1-11, 2020.

PREFEITURA DE PALMAS. Sistema Municipal de Palmas-TO. **Resolução CME-Palmas-TO nº 001/2007**. Palmas - TO, 2007.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, maio/ago. 2010.

QVORTRUP, Jens. **A tentação da diversidade e seus riscos**. **Educação e Sociedade**. V. 31, n. 113, 1121-1136, 2010a.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Para uma agenda da educação da infância em tempo integral assente nos direitos da criança. *In*: ARAÚJO, Vânia Carvalho de(org). **Educação Infantil em jornada de tempo integral**: dilemas e perspectivas. Ministério da Educação. Vitória: EDUFES, 2015.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie. ALMEIDA, Cristóvão Domingos de. GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**. São Leopoldo-RS, Ano 1, n.1, Jul., 2009.

SPADA, Ana Corina. GONÇALVES, Luciano de Jesus. PASSOS, Vânia Maria de Araújo. (Org). **Educação Infantil e Formação de Professores**. Campinas: Autores Associados, 2015.

TOCANTINS, Secretaria Estadual de Educação do. **Documento Curricular do Tocantins - Educação Infantil**. 2019. Disponível em: <https://central3.to.gov.br/arquivo/478046/>. Acessado em: 09 de maio de 2024.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papyrus, 1998.

VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **Obrigatoriedade Escolar na Educação Infantil**. Revista Retratos da Escola. Dossiê Educação Infantil. CNTE. v. 5, n.9, p. 245-262, jul./dez. de 2011.

VOLPATO, Gilson. **Ciência: da filosofia à publicação**. Botucatu: Best Writing, 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE A - DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO PARTICIPANTE



PREFEITURA MUNICIPAL DE PALMAS
Secretaria Municipal da Educação
Diretoria do Ensino Fundamental

DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO PARTICIPANTE

Eu, **FÁBIO BARBOSA CHAVES**, abaixo-assinado, responsável pela instituição **Secretaria Municipal da Educação do Município De Palmas – TO**, declaro ser participante da realização do Projeto de pesquisa apresentado à Secretaria Municipal da Educação de Palmas – TO, pela mestranda **Luana Cristina Santos da Silva Bonfim** – Pós-graduanda do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino de Ciências e Saúde da Universidade Federal do Tocantins – PPG ECS – UFT, intitulado “**Uma análise da intencionalidade pedagógica da gestão da Rede Municipal da Educação Infantil de Palmas/TO**”, sob a orientação das Profa. Dra. Lisiane Costa Claro e a Profa. Dra. Hardalla Santos Vale.

Declaro ainda ter lido e concordado com a proposta de pesquisa, bem como conhecer e cumprir as **Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Norma Operacional – CONEP 001/03, a Resolução CNS 196/96 e a Resolução CNS 466/2012 e suas complementares.**

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia e realização das ações previstas no referido projeto, visando a integridade e proteção dos participantes da pesquisa.

Palmas, 23 de outubro de 2023.

FÁBIO BARBOSA CHAVES
Secretário Municipal da Educação

Fábio Barbosa Chaves
Secretário Municipal da Educação
ATO Nº 1.036 - NM

APÊNDICE B - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA



PREFEITURA MUNICIPAL DE PALMAS
Secretaria Municipal da Educação
Diretoria do Ensino Fundamental

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

A Secretaria Municipal da Educação de Palmas – TO autoriza a realização do Projeto de Pesquisa apresentado pela pesquisadora **Luana Cristina Santos da Silva Bonfim** – Pós-graduanda do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino de Ciências e Saúde da Universidade Federal do Tocantins – PPGECS – UFT, intitulado “**Uma análise da intencionalidade pedagógica da gestão da Rede Municipal da Educação Infantil de Palmas/TO**”, sob a orientação das Profa. Dra. Lisiane Costa Claro e a Profa. Dra. Hardalla Santos Vale.

A referida pesquisa tem como objetivo geral: “Investigar qual a intencionalidade pedagógica da Gestão da Rede Municipal da Educação Infantil de Palmas”. (fls.18).

Segundo a pesquisadora, a metodologia proposta no projeto constitui-se a partir da “abordagem qualitativa e bibliográfica a ser desenvolvida a partir de análises documentais descritivas com referenciais teóricos e legislativos para respaldar as ações que reverberam no processo de acompanhamento da aprendizagem da Educação Infantil, como está organizada e como o município de Palmas efetiva ações e o rastreamento e conduz a Educação Infantil – EI.” (fls.32)

Considerando-se a relevância social da pesquisa, sugere-se que ao finalizar seus estudos a Pesquisadora envie a esta Pasta os resultados obtidos e, sempre que convidada, se disponha a participar de eventos pedagógicos realizados junto à comunidade escolar.

Palmas, 23 de outubro de 2023.

LUANA CRISTINA SANTOS DA SILVA BONFIM
Pesquisadora Mestranda – PPGECS – UFT

FÁBIO BARBOSA CHAVES
Secretário Municipal da Educação

Fábio Barbosa Chaves
Secretário Municipal da Educação
ATO Nº 1.036 - NM