

**ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS DOCENTES NO ENSINO INFANTIL NA ESCOLA MUNICIPAL  
DR<sup>a</sup> MARIA DO CARMO ALVES NO MUNICÍPIO DE JAPOATÃ/SE**  
**ANALYSIS OF TEACHING STRATEGIES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION  
AT THE DR<sup>a</sup> MARIA DO CARMO ALVES MUNICIPAL SCHOOL IN JAPOATÃ/SE**

ISSN: 2674-662X. DOI: 10.29327/2334916.19.2-40

Maria Damiana Valentim de Souza Rodrigues <sup>1</sup>

**RESUMO**

Este estudo analisa as estratégias pedagógicas utilizadas no ensino infantil de uma escola pública de Japoatã/SE, com foco no impacto dessas práticas no aprendizado das crianças, especialmente em um contexto de desafios sociais e de saúde, como a pandemia de COVID-19. A pesquisa adota uma abordagem quantitativa e qualitativa, por meio de questionários aplicados a professores da instituição. A revisão de literatura destaca a importância de metodologias ativas e lúdicas, que estimulam um aprendizado significativo e o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais, colocando as crianças como protagonistas de seu processo educativo. Os resultados revelam uma diversidade de estratégias, com ênfase no uso de jogos, brincadeiras pedagógicas e tecnologias educacionais, embora também surjam desafios como a escassez de recursos materiais e a necessidade de capacitação contínua dos docentes. Apesar do reconhecimento da eficácia dessas metodologias, a implementação efetiva é limitada por fatores estruturais e externos. O estudo propõe ações para melhorar o ensino, como a realização de formações periódicas para os educadores e a criação de um ambiente escolar que favoreça práticas pedagógicas inovadoras. A pesquisa contribui para o entendimento das práticas pedagógicas na educação infantil e oferece subsídios para a formação de educadores e o desenvolvimento de políticas educacionais focadas no crescimento integral das crianças.

**PALAVRAS-CHAVE:** Aprendizado. Educação Básica. Ensino Infantil. Estratégias Docentes.

**ABSTRACT**

This study analyzes the teaching strategies used in early childhood education at a public school in Japoatã/SE, focusing on the impact of these practices on children's learning, especially in the context of social and health challenges, such as the COVID-19 pandemic. The research adopts a quantitative and qualitative approach, using questionnaires applied to teachers at the institution. The literature review highlights the importance of active and playful methodologies that promote meaningful learning and the development of cognitive, social, and emotional skills, positioning children as protagonists of their educational process. The results reveal a diversity of strategies, with an emphasis on the use of games, educational play, and educational technologies. However, challenges such as a lack of material resources and the need for ongoing teacher training also emerged. Despite the recognition of the effectiveness of these methodologies, their effective implementation is often limited by structural factors and external constraints. The study proposes actions to improve teaching, such as periodic training for educators and the creation of a school environment that fosters innovative pedagogical practices. The research contributes to understanding early childhood education practices and provides insights for educator training and the development of educational policies focused on the holistic development of children.

**KEYWORDS:** Learning. Basic Education. Early Childhood Education. Teaching Strategies.

---

<sup>1</sup> Licenciado em Pedagogia - Fundação Universidade Estadual Vale do Acaraú. Pós-Graduada em Pedagogia do Movimento para o Ensino fundamental e Médio - Faculdade Atlântico. Mestra em Ciências da Educação - Universidade Desenvolvimento Sustentável (UDS). **E-MAIL:** damianavalentinsouza@gmail.com

## INTRODUÇÃO

O ensino infantil representa uma etapa crucial no desenvolvimento das crianças, pois é durante esse período que ocorre a construção das bases cognitivas, emocionais e sociais para a aprendizagem futura (BRASIL, 2018). Nesse sentido, a qualidade das estratégias docentes aplicadas é um dos fatores determinantes para garantir que os alunos desenvolvam habilidades essenciais que contribuam para sua formação integral. Assim, a presente dissertação visa analisar as estratégias docentes adotadas no ensino infantil na Escola Municipal Dra. Maria do Carmo Alves, localizada no município de Japoatã, em Sergipe, buscando identificar como essas práticas influenciam no desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

De acordo com Oliveira (2020), as estratégias docentes referem-se aos métodos e abordagens que os professores utilizam para facilitar o processo de ensino-aprendizagem. Elas podem incluir atividades lúdicas, uso de recursos tecnológicos, aulas expositivas e a aplicação de projetos que incentivem a participação ativa dos alunos. Para as crianças na fase do ensino infantil, é essencial que as estratégias adotadas sejam dinâmicas e interativas, pois isso estimula a curiosidade e a motivação para aprender (SILVA, 2019).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatiza a importância de metodologias ativas no ensino infantil, destacando que o processo de aprendizagem deve ser construído a partir das vivências e interesses das crianças (BRASIL, 2018). Isso implica que os professores precisam ser criativos na elaboração de atividades que despertem o interesse dos alunos e que proporcionem experiências de aprendizagem significativas, de modo a contribuir para o seu desenvolvimento cognitivo e emocional.

O contexto da Escola Municipal Dra. Maria do Carmo Alves em Japoatã/SE apresenta desafios e oportunidades específicos que influenciam as estratégias docentes adotadas. A realidade socioeconômica dos

alunos, a infraestrutura da escola e o acesso a recursos pedagógicos são fatores que impactam diretamente na maneira como os professores conduzem o processo de ensino-aprendizagem (GOMES, 2021). Dessa forma, esta pesquisa se propõe a compreender como esses fatores se inter-relacionam e afetam as práticas docentes na instituição.

De acordo com Santos (2022), a formação continuada dos professores é um aspecto crucial para que possam se adaptar às demandas do ensino infantil e aplicar estratégias eficazes. Assim, investir no desenvolvimento profissional dos educadores é fundamental para a melhoria da qualidade do ensino. Na Escola Municipal Dra. Maria do Carmo Alves, a análise das estratégias docentes inclui também verificar como a formação e a experiência dos professores influenciam suas práticas pedagógicas.

A ludicidade é um dos principais componentes das estratégias docentes no ensino infantil. Atividades lúdicas promovem a interação social, a criatividade e a construção de conhecimento de forma prazerosa e significativa para as crianças (ALMEIDA, 2020). Essa abordagem é amplamente recomendada na BNCC, que sugere o uso de brincadeiras e jogos como ferramentas para o desenvolvimento das habilidades motoras, cognitivas e emocionais dos alunos.

Além disso, o uso de tecnologias digitais tem sido cada vez mais incorporado às estratégias docentes no ensino infantil. Ferreira (2021) destaca que, quando usadas de forma adequada, as ferramentas tecnológicas podem ampliar as possibilidades de aprendizagem e engajamento dos alunos. No entanto, é necessário que os professores sejam capacitados para integrá-las de maneira eficaz em suas práticas pedagógicas.

Outro aspecto relevante é o papel das estratégias de inclusão no ensino infantil. Para atender às necessidades de todas as crianças, incluindo aquelas com dificuldades de aprendizagem ou necessidades especiais, os professores devem adotar estratégias que promovam a inclusão e a equidade na sala de aula

(SOUZA, 2020). Na Escola Municipal Dra. Maria do Carmo Alves, a análise das práticas inclusivas será um dos pontos de investigação desta dissertação.

O ambiente escolar também desempenha um papel crucial no sucesso das estratégias docentes. Segundo Lima (2019), um ambiente acolhedor e seguro é fundamental para que as crianças se sintam confortáveis e abertas para aprender. Nesse contexto, a interação entre professores, alunos e a comunidade escolar é essencial para o desenvolvimento de um clima educacional positivo e estimulante.

A presente dissertação será desenvolvida a partir de uma abordagem quanti/qualitativa, que permitirá analisar as estratégias docentes a partir de diferentes perspectivas. Serão utilizados métodos de observação direta das práticas pedagógicas, além de entrevistas com professores e gestores escolares para obter uma visão aprofundada das abordagens adotadas e dos desafios enfrentados.

Diante da complexidade do ensino infantil e das diversas demandas que surgem no contexto escolar, é necessário compreender como os professores da Escola Municipal Dra. Maria do Carmo Alves estão adaptando suas estratégias para atender às necessidades das crianças de forma eficaz. Este estudo pretende contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas e eficazes, destacando a importância de estratégias que respeitem e valorizem as singularidades de cada criança.

A literatura sobre estratégias docentes no ensino infantil sugere que a aplicação de metodologias variadas e adaptáveis pode resultar em melhorias significativas no aprendizado e no comportamento das crianças (MORAES, 2021). No entanto, ainda há uma necessidade de estudos mais específicos que considerem os contextos locais e as particularidades de cada escola, como é o caso da Escola Municipal Dra. Maria do Carmo Alves.

O desenvolvimento da dissertação será estruturado em capítulos que abordarão,

primeiramente, um referencial teórico sobre estratégias docentes e ensino infantil, seguido de uma descrição detalhada do contexto da pesquisa. Em seguida, serão apresentados os resultados obtidos e a análise crítica das práticas observadas na escola.

A análise das estratégias docentes no ensino infantil é um campo de estudo que não apenas amplia o conhecimento sobre práticas pedagógicas eficazes, mas também oferece subsídios para que gestores e formuladores de políticas educacionais possam implementar melhorias no sistema educacional como um todo (PINTO, 2020).

Esta dissertação também visa abrir caminhos para futuras pesquisas, sugerindo novas abordagens para o desenvolvimento de estratégias docentes que possam ser aplicadas em diferentes contextos educacionais. A intenção é proporcionar uma contribuição significativa para a melhoria contínua do ensino infantil na Escola Municipal Dra. Maria do Carmo Alves e, conseqüentemente, em outras escolas do município de Japoatã/SE.

Portanto, este estudo pretende não só compreender as práticas atuais, mas também sugerir possíveis aprimoramentos, levando em conta as necessidades específicas dos alunos e as oportunidades de formação e apoio para os professores. Através dessa análise, busca-se promover um ensino mais dinâmico, inclusivo e eficaz para as crianças na fase do ensino infantil.

A educação infantil é, em essência, um processo de construção coletiva, onde professores, alunos e a comunidade escolar devem atuar em parceria para alcançar resultados positivos (FREIRE, 1996). Assim, as estratégias docentes desempenham um papel central nessa construção, sendo fundamentais para que cada criança desenvolva seu potencial máximo.

## **A ABORDAGEM DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNDO**

A Educação Infantil no século XXI tem se mostrado um campo dinâmico e complexo, enfrentando desafios significativos para garantir que crianças de todas as partes do mundo tenham acesso a um aprendizado de qualidade. Considerada a base para a formação integral dos indivíduos, a educação nesse nível precisa ser capaz de atender às necessidades cognitivas, emocionais e sociais das crianças, criando ambientes de aprendizagem que respeitem a diversidade cultural e as particularidades de cada país. No entanto, as desigualdades de recursos e a falta de políticas públicas eficazes ainda se mostram como grandes obstáculos para muitos sistemas educacionais (UNESCO, 2019).

Em países desenvolvidos, como a Finlândia, Noruega e Suécia, a Educação Infantil é amplamente apoiada por políticas de estado que promovem a inclusão e valorizam o desenvolvimento integral das crianças, com ênfase em uma pedagogia lúdica e exploratória (OECD, 2017). Esses países priorizam a formação contínua de professores e oferecem infraestrutura adequada para que o aprendizado ocorra de maneira interativa e significativa. Nesse contexto, a educação é vista como um direito fundamental e um investimento social que garante o bem-estar e a equidade.

Por outro lado, em países em desenvolvimento e subdesenvolvidos, como na África Subsaariana e em algumas regiões da Ásia, a realidade é bastante distinta. A Educação Infantil muitas vezes carece de profissionais capacitados, recursos didáticos básicos e espaços físicos adequados para acolher as crianças (World Bank, 2020). Fatores como pobreza, conflitos armados e instabilidade política também interferem diretamente na capacidade desses países de proporcionar um ensino de qualidade para a primeira infância, refletindo um ciclo de marginalização e exclusão social.

No Brasil, a Educação Infantil avançou consideravelmente nas últimas décadas, especialmente após a promulgação do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, que estabeleceu metas para a

universalização do acesso a creches e pré-escolas (Brasil, 2014). Entretanto, persistem desafios no que diz respeito à equidade de acesso e à qualidade do ensino ofertado. A falta de infraestrutura adequada e a desigualdade de oportunidades entre as diferentes regiões do país ainda limitam a plena realização das metas do PNE (Cunha, 2018).

Um dos maiores desafios da Educação Infantil no mundo é garantir que todas as crianças tenham acesso a um aprendizado inclusivo e equitativo, como preconizado nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU, especialmente no objetivo 4, que visa assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, promovendo oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos (ONU, 2015). Para isso, é essencial que as políticas educacionais contemplem não apenas a expansão das matrículas, mas também a formação de professores, a adequação curricular e a criação de ambientes seguros e acolhedores para o desenvolvimento infantil.

O acesso à Educação Infantil é particularmente crítico para as meninas em muitos países em desenvolvimento, onde questões culturais e de gênero ainda representam barreiras significativas (UNICEF, 2020). A falta de acesso a creches e pré-escolas, aliada à necessidade de cuidados infantis em casa, muitas vezes impede que as meninas frequentem a escola, perpetuando um ciclo de exclusão e limitando suas futuras oportunidades de crescimento educacional e econômico.

Outro desafio global é a necessidade de abordar a diversidade e a inclusão nas práticas pedagógicas da Educação Infantil. Muitas crianças enfrentam barreiras relacionadas a condições de deficiência, diferenças culturais, raciais e socioeconômicas, que afetam suas experiências educacionais (Mitchell, 2016). Nesse sentido, a formação de professores precisa estar alinhada a princípios inclusivos, com estratégias que promovam a participação ativa de todos os alunos e respeitem as particularidades de cada um.

A questão da formação de professores é central no debate sobre a qualidade da Educação Infantil. Segundo a UNESCO (2019), muitos países ainda enfrentam escassez de profissionais qualificados para trabalhar com a primeira infância, o que impacta diretamente na qualidade do ensino e no desenvolvimento das crianças. Investir em programas de formação inicial e continuada para educadores deve ser uma prioridade das políticas públicas educacionais em todo o mundo.

Além disso, a integração de tecnologias educacionais na Educação Infantil apresenta tanto desafios quanto oportunidades. Se por um lado o uso de ferramentas digitais pode enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, por outro, o acesso desigual a essas tecnologias pode acentuar ainda mais as disparidades educacionais existentes (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2013). Países precisam equilibrar a adoção de inovações tecnológicas com estratégias de inclusão que garantam o acesso equitativo para todos.

A pandemia de COVID-19 trouxe novos desafios para a Educação Infantil globalmente, interrompendo o ensino presencial e exigindo uma adaptação rápida ao ensino remoto (UNESCO, 2021). Em muitos países, a falta de infraestrutura tecnológica adequada impediu a continuidade educacional, afetando principalmente as crianças de famílias de baixa renda. A crise evidenciou a necessidade de políticas mais resilientes e inclusivas para enfrentar emergências e garantir que o direito à educação seja preservado.

Outro aspecto crucial na Educação Infantil é o desenvolvimento socioemocional das crianças. Pesquisas apontam que habilidades socioemocionais, como empatia, autocontrole e cooperação, são fundamentais para o sucesso acadêmico e pessoal a longo prazo (Shonkoff, 2017). No entanto, muitos currículos ainda focam excessivamente em habilidades cognitivas, negligenciando o desenvolvimento integral das crianças.

Em termos de políticas públicas, países como a Nova Zelândia têm se destacado ao integrar aspectos

culturais e de identidade nos currículos da Educação Infantil, especialmente para populações indígenas (Ritchie & Rau, 2006). Esse modelo pode servir de exemplo para outros contextos em que a diversidade cultural é uma realidade, garantindo que as crianças cresçam respeitando e valorizando suas origens e identidades.

Outro ponto de destaque é a participação ativa das famílias na Educação Infantil. A colaboração entre escola e família é essencial para criar um ambiente de apoio ao desenvolvimento das crianças (Epstein, 2011). No entanto, muitos sistemas educacionais ainda falham em engajar as famílias de maneira efetiva, o que limita o impacto positivo das intervenções pedagógicas.

O investimento público na Educação Infantil também é um fator determinante para a qualidade do ensino. Países que investem de forma consistente em infraestrutura, formação de professores e materiais didáticos tendem a alcançar melhores resultados educacionais (Heckman, 2011). Dessa forma, é fundamental que os governos priorizem esse nível de ensino em seus orçamentos, considerando-o como um investimento a longo prazo no desenvolvimento social e econômico.

Por fim, a Educação Infantil deve ser vista como um direito humano inalienável, e a responsabilidade por seu cumprimento deve ser compartilhada entre governos, famílias e comunidades (Haddad, 2002). Somente com um compromisso coletivo será possível superar os desafios do milênio e garantir que todas as crianças, independentemente de sua origem, tenham a oportunidade de desenvolver plenamente seu potencial.

## **A ABORDAGEM DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL**

A Educação Infantil no Brasil é considerada um direito fundamental e a primeira etapa da educação básica, conforme estabelecido pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996. Ela abrange o atendimento a

crianças de zero a cinco anos de idade, dividindo-se em creche (zero a três anos) e pré-escola (quatro e cinco anos). No entanto, apesar dos avanços legais e políticos nas últimas décadas, a Educação Infantil no Brasil ainda enfrenta inúmeros desafios para garantir acesso universal e de qualidade para todas as crianças (BRASIL, 1996).

O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, estabelece metas e estratégias para a expansão e a melhoria da qualidade da Educação Infantil no país. Entre as metas, destaca-se a universalização do atendimento para crianças de quatro e cinco anos até 2016 e a ampliação da oferta de creches para, no mínimo, 50% das crianças de até três anos até 2024 (BRASIL, 2014). Entretanto, essas metas ainda não foram plenamente alcançadas, especialmente em regiões mais vulneráveis, o que reflete um grande desafio para a equidade no acesso à Educação Infantil no Brasil.

A desigualdade de acesso é uma das principais dificuldades enfrentadas pelo Brasil no que tange à Educação Infantil. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) mostram que a taxa de matrícula de crianças em creches é significativamente menor em áreas rurais e nas periferias urbanas, quando comparada a regiões centrais e urbanizadas (INEP, 2020). Isso evidencia a necessidade de políticas públicas voltadas para a inclusão e o acesso igualitário, garantindo que todas as crianças tenham a oportunidade de frequentar instituições de Educação Infantil.

Outro grande desafio é a qualidade do atendimento prestado. A expansão do acesso deve ser acompanhada por melhorias significativas na qualidade do ensino e dos cuidados oferecidos às crianças. Segundo o relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Brasil ainda apresenta dificuldades para garantir infraestrutura adequada, profissionais capacitados e currículos que atendam às necessidades de desenvolvimento integral

das crianças (UNESCO, 2019). A formação continuada dos professores é essencial para promover práticas pedagógicas que respeitem a diversidade e incentivem a aprendizagem lúdica.

A formação dos profissionais de Educação Infantil é um dos aspectos mais críticos. No Brasil, muitas creches e pré-escolas ainda empregam profissionais com formação inadequada ou incompleta, o que impacta negativamente a qualidade do atendimento. A LDB estabelece que, para atuar na Educação Infantil, o profissional deve possuir, no mínimo, formação em nível médio, na modalidade normal, sendo preferencial a formação em nível superior (BRASIL, 1996). No entanto, a disparidade entre a legislação e a prática ainda é evidente, especialmente em municípios menores e regiões periféricas.

Além da formação, a questão da valorização e remuneração dos profissionais de Educação Infantil também é um ponto de preocupação. Pesquisas indicam que muitos educadores enfrentam condições de trabalho precárias e baixos salários, o que desestimula a permanência e o desenvolvimento profissional contínuo (CUNHA, 2018). Para garantir uma Educação Infantil de qualidade, é imprescindível que os profissionais sejam valorizados, recebam apoio para formação contínua e tenham condições de trabalho dignas e motivadoras.

A elaboração de currículos que respeitem as especificidades da primeira infância é outro desafio relevante. O Documento Curricular Nacional para a Educação Infantil, publicado em 2017, trouxe diretrizes importantes para a organização do trabalho pedagógico, considerando os direitos de aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças (BRASIL, 2017). No entanto, a implementação dessas diretrizes varia significativamente entre os municípios, o que demonstra a necessidade de uma maior articulação entre as políticas federais, estaduais e municipais.

A desigualdade regional é um dos maiores entraves para a efetivação de uma educação infantil de qualidade no Brasil. Em estados como São Paulo e

Paraná, as taxas de matrícula e a qualidade das instituições são consideravelmente mais altas do que em estados do Norte e Nordeste, onde a infraestrutura é precária e há um déficit considerável de vagas (INEP, 2020). Essa disparidade regional reflete a necessidade de políticas públicas mais equitativas, que considerem as especificidades de cada região e direcionem recursos para os contextos mais vulneráveis.

O financiamento da Educação Infantil também é um tema central nos debates sobre os desafios do milênio. Embora a Constituição determine que os municípios são os principais responsáveis pela oferta de Educação Infantil, muitas prefeituras enfrentam dificuldades financeiras para expandir e manter as creches e pré-escolas (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018). A Proposta de Emenda à Constituição (PEC) nº 15/2015, que propõe um novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), busca garantir maior sustentabilidade financeira para a educação, mas sua implementação ainda depende de articulações políticas.

A participação das famílias na Educação Infantil é outro fator essencial para o sucesso do processo educacional. Pesquisas mostram que o envolvimento ativo das famílias contribui para o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças (EPSTEIN, 2011). Contudo, muitas escolas enfrentam dificuldades para engajar as famílias, especialmente em contextos de vulnerabilidade social, onde questões como desemprego e falta de tempo limitam a participação ativa dos pais e responsáveis.

A inclusão de crianças com necessidades especiais também se apresenta como um desafio significativo. A Política Nacional de Educação Especial, instituída pelo Ministério da Educação (MEC), visa garantir o acesso e a permanência de todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais ou sociais (BRASIL, 2008). No entanto, a falta de recursos e de formação específica para os

profissionais dificulta a implementação plena dessa política em muitos municípios.

A pandemia de COVID-19 trouxe novos desafios para a Educação Infantil no Brasil. Com o fechamento das escolas, muitas crianças perderam o acesso ao ensino e aos cuidados essenciais, exacerbando as desigualdades já existentes (UNESCO, 2021). A adaptação ao ensino remoto foi particularmente difícil para esse grupo etário, devido à necessidade de interações presenciais para o desenvolvimento socioemocional e cognitivo. As perdas de aprendizagem e o impacto no desenvolvimento das crianças ainda estão sendo mensurados e demandarão intervenções específicas nos próximos anos.

A educação infantil indígena e quilombola é outro campo que requer atenção especial. Embora existam diretrizes que orientem a educação em contextos de diversidade étnica e cultural, a oferta efetiva de educação para crianças indígenas e quilombolas ainda enfrenta desafios como a falta de infraestrutura, a ausência de profissionais preparados e a desvalorização das culturas locais (CARNEIRO, 2018). A valorização da diversidade e o respeito às especificidades culturais são essenciais para garantir que essas crianças tenham acesso a uma educação de qualidade que respeite sua identidade.

Por fim, para enfrentar os desafios do milênio, o Brasil precisa adotar uma abordagem holística e integrada na Educação Infantil, que considere as especificidades de cada região, invista na formação dos profissionais, promova a equidade e valorize a diversidade cultural. É essencial que as políticas públicas contemplem a articulação entre governo, sociedade civil e famílias, garantindo um compromisso coletivo com a educação de qualidade para todos.

## **FORMULAÇÃO DO PROBLEMA DA INVESTIGAÇÃO**

O problema de pesquisa que esta dissertação pretende abordar é a análise das estratégias docentes adotadas no ensino infantil na Escola Municipal Dra.

Maria do Carmo Alves, localizada no município de Japoatã/SE, buscando compreender como essas práticas influenciam o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

### **PERGUNTA DE INVESTIGAÇÃO**

Os questionamentos abaixo servem como base para classificar a hipótese deste estudo e direcionar os objetivos desta pesquisa de campo observacional e documental. Uma pergunta de investigação em uma pesquisa de campo é uma questão central que orienta e direciona a investigação, ajudando a definir os objetivos e o escopo do estudo.

Ela deve ser clara, específica e relevante para o tema de pesquisa, fornecendo uma estrutura para a coleta e análise de dados. O conceito de uma pergunta de investigação pode variar dependendo do contexto e dos objetivos da pesquisa, mas geralmente inclui os seguintes elementos (PIANA, 2009; GIL, 2008):

1. Foco do estudo: A pergunta de investigação deve delimitar o assunto principal que será investigado. Ela define o tema específico ou o problema que será abordado na pesquisa de campo.
2. Variáveis de interesse: A pergunta de investigação deve identificar as variáveis-chave que serão examinadas durante o estudo. Isso pode incluir fatores que se acredita influenciar o fenômeno estudado ou aspectos que serão comparados entre diferentes grupos ou contextos.
3. Relação entre variáveis: A pergunta de investigação geralmente explora a relação entre as variáveis de interesse. Isso pode envolver a investigação de associações, correlações, diferenças ou efeitos causais entre as variáveis.
4. Objetivo da pesquisa: A pergunta de investigação deve expressar o objetivo ou a finalidade da pesquisa de campo. Isso pode incluir a compreensão de um fenômeno, a explicação de suas causas, a identificação

de padrões ou tendências, a avaliação de intervenções ou políticas, entre outros objetivos.

5. Contexto e abordagem metodológica: A pergunta de investigação também pode indicar o contexto específico em que a pesquisa será realizada, bem como a abordagem metodológica que será utilizada para responder à pergunta. Isso pode incluir detalhes sobre a população-alvo, o local da pesquisa, os métodos de coleta e análise de dados, entre outros aspectos.

Em suma, uma pergunta de investigação em uma pesquisa de campo é uma ferramenta fundamental para orientar e estruturar o processo de investigação, ajudando os pesquisadores a focarem seus esforços na obtenção de respostas relevantes e significativas para o problema em estudo (PIANA, 2009; GIL, 2008).

### **PERGUNTA NORTEADORA**

Quais são as estratégias docentes adotadas no ensino infantil na Escola Municipal Dra. Maria do Carmo Alves, em Japoatã/SE, e como essas práticas influenciam o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças?

### **PERGUNTAS ESPECÍFICAS**

- Quais são as principais estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores no ensino infantil dessa escola?
- De que maneira os docentes adaptam suas práticas para atender às necessidades específicas das crianças na fase da educação infantil?
- Como as estratégias docentes influenciam o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças?
- Quais desafios os professores enfrentam na aplicação dessas estratégias na Escola Municipal Dra. Maria do Carmo Alves?



- De que forma a formação e a experiência dos docentes impactam na escolha e na eficácia das estratégias pedagógicas adotadas?
- Como a escola apoia e promove a capacitação dos professores para a aplicação de práticas pedagógicas inovadoras e eficazes?
- Qual é a percepção dos gestores e professores sobre a eficácia das estratégias adotadas para o desenvolvimento integral das crianças?
- Quais recursos e materiais didáticos são mais utilizados pelos professores na elaboração das atividades pedagógicas?
- De que forma as práticas pedagógicas adotadas se alinham com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação infantil?
- Como as estratégias de ensino infantil influenciam a inclusão e o atendimento a crianças com necessidades educacionais especiais?

### **OBJETIVO GERAL**

Analisar as estratégias docentes adotadas no ensino infantil na Escola Municipal Dra. Maria do Carmo Alves, localizada no município de Japoatã/SE, visando compreender como essas práticas pedagógicas influenciam o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, identificando os desafios enfrentados pelos professores e a eficácia das metodologias utilizadas no contexto educacional da instituição.

### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Identificar as principais estratégias pedagógicas adotadas pelos professores no ensino infantil da Escola Municipal Dra. Maria do Carmo Alves.
- Analisar como as práticas pedagógicas aplicadas influenciam o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças na fase da educação infantil.

- Investigar os desafios enfrentados pelos docentes na implementação das estratégias de ensino e as possíveis soluções adotadas para superá-los.
- Avaliar a relação entre a formação e experiência dos professores e a eficácia das metodologias pedagógicas utilizadas na escola, considerando também o alinhamento com as diretrizes da BNCC para a educação infantil.

### **JUSTIFICATIVA DA PESQUISA**

A realização desta pesquisa se justifica pela importância de compreender e aprimorar as práticas pedagógicas adotadas no ensino infantil, uma fase essencial para o desenvolvimento integral das crianças. A educação infantil é um período em que se constroem as bases para o aprendizado futuro, abrangendo o desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Por essa razão, as estratégias docentes utilizadas durante essa etapa educacional têm um impacto significativo na formação das crianças, influenciando sua capacidade de aprender, interagir e desenvolver habilidades essenciais para a vida.

A escolha da Escola Municipal Dra. Maria do Carmo Alves, localizada no município de Japoatã/SE, se deve à relevância de investigar contextos específicos, considerando as particularidades sociais, econômicas e culturais que influenciam o ambiente escolar. Compreender como os professores dessa instituição adaptam suas práticas pedagógicas para atender às necessidades dos alunos permite não apenas identificar boas práticas, mas também sugerir possíveis melhorias que possam ser aplicadas em outros contextos educacionais semelhantes.

Além disso, a pesquisa busca preencher uma lacuna na literatura sobre as práticas docentes na educação infantil em escolas de pequenos municípios, onde, muitas vezes, os desafios enfrentados pelos professores são diferentes daqueles observados em escolas urbanas de grande porte. Dessa forma, esta

investigação poderá contribuir para o desenvolvimento de políticas educacionais mais eficazes e para a formação de professores, com foco na aplicação de metodologias pedagógicas inovadoras e inclusivas.

Por fim, ao explorar as estratégias docentes e seus efeitos no desenvolvimento infantil, esta pesquisa visa não apenas compreender o que já está sendo feito, mas também propor caminhos para aprimorar a qualidade do ensino na escola estudada. Os resultados obtidos poderão servir como base para que gestores educacionais, professores e demais atores envolvidos no processo educativo repensem suas práticas e promovam um ambiente de aprendizado mais enriquecedor e acolhedor para as crianças.

### MARCO TEÓRICO

O marco teórico desta pesquisa fundamenta-se em estudos que abordam as estratégias pedagógicas na educação infantil, destacando a importância de metodologias ativas e interativas no desenvolvimento integral das crianças. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o ensino infantil deve promover experiências que estimulem o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor dos alunos, por meio de práticas que respeitem as peculiaridades de cada criança e incentivem a participação ativa no processo de aprendizagem (BRASIL, 2018). Nesse contexto, a literatura aponta que as estratégias docentes desempenham um papel crucial, pois é através delas que se cria um ambiente propício para o aprendizado, favorecendo a curiosidade, a criatividade e o desenvolvimento de habilidades sociais (SILVA, 2020; FERREIRA, 2021).

Além disso, teóricos como Vygotsky (2000) e Piaget (1994) fornecem um embasamento sólido para a compreensão do processo de desenvolvimento infantil e da construção do conhecimento. Vygotsky enfatiza a importância da mediação social e do papel ativo das interações no aprendizado, destacando que o

desenvolvimento ocorre na medida em que a criança interage com o meio e com outras pessoas. Já Piaget contribui com a teoria dos estágios do desenvolvimento cognitivo, ressaltando que as crianças aprendem por meio da exploração e do contato direto com o ambiente. Esses referenciais teóricos ajudam a entender a necessidade de estratégias pedagógicas que promovam um aprendizado ativo, colaborativo e significativo, aspectos centrais para o desenvolvimento na educação infantil.

### DIRETRIZES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

O atendimento em creches e pré-escolas como direito social das crianças foi consagrado na Constituição de 1988, quando a Educação Infantil passou a ser reconhecida como um dever do Estado dentro do sistema educacional. Essa conquista foi fruto de um amplo processo de mobilização social que envolveu movimentos comunitários, movimentos de mulheres, movimentos de trabalhadores, iniciativas de redemocratização do país, e, evidentemente, as lutas dos próprios profissionais da educação (BRASIL, 1988).

Desde então, o campo da Educação Infantil passou por uma série de revisões conceituais sobre a educação de crianças em ambientes coletivos, além de buscar o fortalecimento de práticas pedagógicas que fossem mediadoras do processo de ensino e aprendizagem, promovendo o desenvolvimento integral das crianças. Atualmente, novas práticas pedagógicas e metodologias ativas de ensino-aprendizagem vêm se consolidando no cenário brasileiro, com um uso crescente de tecnologias educacionais (KRAMER, 2005; KUHLMANN JR., 1998).

Essas discussões têm priorizado o desenvolvimento de orientações para o trabalho com crianças de até três anos em creches e a criação de práticas educativas para crianças de quatro e cinco anos, que assegurem a continuidade do processo de aprendizagem e desenvolvimento, sem antecipar

conteúdos destinados ao Ensino Fundamental (LEITE, CARVALHO, SOUSA, 2010).

A Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, estabelece as diretrizes nacionais para a educação infantil, articulando-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Ela reúne princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE) para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil (BRASIL, 2009).

Essa resolução considera a criança como um ser social, histórico e de direitos, que nas interações cotidianas constrói sua identidade pessoal e coletiva, expressa-se por meio de brincadeiras e desenvolve-se de maneira integral, produzindo cultura e conhecimentos. A partir desse entendimento, cada instituição de Educação Infantil deve possuir uma proposta pedagógica ou um projeto político-pedagógico (PPP) que estabeleça metas e estratégias para assegurar o desenvolvimento pleno das crianças, em um processo construído coletivamente, com a participação de gestores, educadores e comunidade (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002).

No Brasil, a jornada parcial deve ser de, no mínimo, quatro horas diárias, e a jornada integral, de no mínimo sete horas diárias. As propostas pedagógicas devem contemplar princípios éticos e de cidadania, promovendo um ambiente de respeito e valorização das diferentes culturas, identidades e singularidades das crianças (BRASIL, 2009; CERISARA, 1999).

As diretrizes para a Educação Infantil estabelecem que os projetos pedagógicos devem promover a igualdade de oportunidades educacionais, proporcionando um ambiente que fomente a ludicidade, a democracia e a sustentabilidade, rompendo com relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, entre outras (BRASIL, 2010).

Para que esses objetivos sejam alcançados, é necessário assegurar condições adequadas de trabalho

para os profissionais, além de organizar os espaços e materiais que respeitem a integralidade das necessidades das crianças, compreendendo o cuidado e a educação como dimensões indissociáveis (LEITE, CARVALHO, SILVA, 2010).

A participação das famílias e o diálogo contínuo com a comunidade são essenciais para o desenvolvimento de uma gestão democrática, garantindo que as singularidades das crianças sejam respeitadas e que a diversidade cultural seja valorizada em todas as atividades e interações. Essa abordagem propicia um ambiente de inclusão e equidade, onde todas as crianças possam se desenvolver de maneira plena e satisfatória (BARBOSA, 1999).

Finalmente, as creches e pré-escolas devem acompanhar o desenvolvimento das crianças com um olhar crítico e criativo, utilizando múltiplos registros para documentar e comunicar os processos de aprendizagem e transição das crianças entre os diferentes níveis educacionais, sem o uso de práticas de retenção (KUHLMANN JR., 2001).

Nesse contexto, a educação infantil no Brasil continua a enfrentar desafios, particularmente em relação à superação da dicotomia entre cuidar e educar, que ainda permeia muitas práticas institucionais. No entanto, como destaca Cerisara (1999), é fundamental reconhecer a criança como sujeito de direitos, valorizando as atividades de cuidado e educativas de maneira integrada e respeitando as especificidades de cada fase de desenvolvimento.

A inclusão da Educação Infantil como um direito garantido pela Constituição de 1988 representou um marco na valorização da primeira infância no Brasil. Antes disso, a oferta de serviços para crianças de zero a cinco anos era, em grande parte, responsabilidade de entidades filantrópicas e organizações comunitárias. A partir da mudança constitucional, creches e pré-escolas passaram a ser compreendidas como espaços de educação formal e não apenas de assistência social,

consolidando o papel educativo dessas instituições (BRASIL, 1988).

A década de 1990 foi fundamental para a consolidação do papel da Educação Infantil como uma etapa educativa. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, a Educação Infantil foi formalmente incorporada ao sistema educacional brasileiro. A LDB definiu que a Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica, voltada para o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, garantindo a articulação com o Ensino Fundamental (BRASIL, 1996).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), publicadas em 2009, reforçaram a importância de considerar as particularidades das crianças pequenas, respeitando suas necessidades e ritmos de desenvolvimento. As DCNEI enfatizam que a Educação Infantil deve promover interações e brincadeiras que possibilitem a expressão das crianças e a construção de vínculos afetivos e sociais, sempre valorizando as culturas infantis e a pluralidade dos contextos sociais (BRASIL, 2009).

A valorização do brincar como uma atividade essencial para o desenvolvimento das crianças é um dos princípios orientadores das políticas públicas voltadas para a primeira infância. O brincar não é apenas um momento de diversão; é uma prática que envolve aprendizagem, desenvolvimento emocional e social, e estimulação cognitiva. As propostas pedagógicas para a Educação Infantil, assim, devem incluir o brincar como eixo estruturante das atividades, garantindo a liberdade de exploração e a criatividade (KISHIMOTO, 2002).

Além disso, as orientações nacionais estabelecem que a Educação Infantil deve proporcionar um ambiente acolhedor, seguro e que respeite a diversidade cultural, étnica e social das crianças e de suas famílias. Esse respeito à diversidade é essencial para construir práticas educativas inclusivas e democráticas, que considerem as especificidades de cada grupo social

e promovam a igualdade de oportunidades. A inclusão não deve ser entendida apenas como a adaptação de espaços e materiais, mas como a construção de um ambiente que valorize as diferenças e ofereça suporte para o pleno desenvolvimento infantil (BRASIL, 2010).

Para garantir a qualidade na Educação Infantil, é necessário um planejamento pedagógico que contemple as dimensões afetivas, cognitivas, éticas e estéticas do desenvolvimento infantil. A elaboração de um projeto político-pedagógico deve envolver toda a comunidade escolar, garantindo que professores, gestores e famílias possam contribuir para a definição das metas educacionais e para a criação de estratégias que promovam o desenvolvimento integral das crianças (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002).

A formação continuada dos profissionais de Educação Infantil é um aspecto crucial para a qualificação do atendimento. A complexidade de trabalhar com crianças pequenas exige que os educadores possuam conhecimentos sólidos sobre desenvolvimento infantil, metodologias de ensino e cuidados básicos. Programas de capacitação e formação inicial devem ser organizados para que os educadores compreendam as especificidades dessa etapa e estejam preparados para lidar com as diferentes demandas educacionais e sociais (BARBOSA, 1999).

Outro desafio para a Educação Infantil no Brasil é a necessidade de articulação com as famílias e com a comunidade local. A educação das crianças pequenas deve ser compreendida como uma corresponsabilidade entre a instituição educativa e a família. O diálogo entre pais, responsáveis e educadores fortalece a construção de práticas pedagógicas que respeitem as vivências e valores familiares, criando um ambiente de confiança e colaboração (CERISARA, 1999).

O direito à educação para a primeira infância também envolve garantir o acesso a um currículo que promova o desenvolvimento integral, sem antecipar conteúdos voltados para o Ensino Fundamental. As práticas pedagógicas devem ser fundamentadas em

princípios de ludicidade, criatividade e exploração, promovendo experiências que favoreçam a autonomia, o pensamento crítico e a capacidade de resolver problemas. A antecipação de processos de alfabetização e letramento não é adequada nessa etapa, uma vez que pode comprometer o respeito ao ritmo de desenvolvimento natural das crianças (KRAMER, 2005).

Nesse contexto, a avaliação na Educação Infantil deve ser entendida como um processo contínuo e qualitativo, voltado para acompanhar o desenvolvimento das crianças e reorientar as práticas pedagógicas. A avaliação não deve ter caráter classificatório, mas sim, reflexivo e formativo, permitindo identificar as necessidades de cada criança e as formas de aprimorar o ambiente educativo. É importante que o processo avaliativo inclua diferentes instrumentos, como observações, registros e diálogos com as famílias (LEITE, CARVALHO, SOUSA, 2010).

A organização do espaço e do tempo nas instituições de Educação Infantil também é um fator determinante para a qualidade do atendimento. Os ambientes devem ser planejados para permitir a exploração autônoma, a socialização e a experimentação. Materiais educativos devem ser acessíveis e variados, estimulando a curiosidade e a criatividade das crianças. Além disso, o tempo na Educação Infantil deve ser flexível, respeitando o ritmo de cada criança e possibilitando momentos de descanso, alimentação e brincadeira (CEARÁ, 2011).

As políticas públicas para a Educação Infantil no Brasil têm buscado ampliar a oferta de vagas e garantir o acesso a creches e pré-escolas de qualidade. No entanto, desafios como a desigualdade regional, a falta de infraestrutura e a carência de profissionais qualificados ainda persistem. É necessário investir em programas que fortaleçam a formação dos educadores e que promovam a construção de espaços educativos adequados às necessidades das crianças (KUHLMANN Jr., 1998).

O cuidado e a educação na primeira infância devem ser compreendidos como dimensões

indissociáveis. A promoção da saúde, do bem-estar e do desenvolvimento emocional das crianças é tão importante quanto a promoção de aprendizagens significativas. Nesse sentido, é essencial que os educadores estejam preparados para identificar e responder às necessidades individuais das crianças, garantindo um ambiente que promova tanto o desenvolvimento cognitivo quanto o bem-estar físico e psicológico (LEITE, CARVALHO, SILVA, 2010).

A ampliação da jornada de atendimento também é um aspecto relevante para a qualidade da Educação Infantil. A permanência das crianças em tempo integral nas instituições deve ser organizada de modo a garantir a diversidade de experiências e a oferta de momentos de descanso e lazer. O tempo integral não deve ser sinônimo de sobrecarga de atividades, mas sim de um planejamento que respeite o ritmo e as necessidades de cada criança, proporcionando um ambiente de aprendizagem prazeroso e equilibrado (BRASIL, 2010).

A integração entre o cuidar e o educar, proposta pelas diretrizes curriculares, desafia a concepção tradicional de que a Educação Infantil se restringe ao preparo para a escolarização. As práticas pedagógicas devem promover um ambiente de acolhimento, ludicidade e respeito às especificidades de cada criança, compreendendo que o desenvolvimento infantil se dá por meio de interações e experiências que envolvem o corpo, a mente e as emoções (BARBOSA, 1999).

Ao reconhecer as crianças como sujeitos de direitos, as políticas de Educação Infantil reforçam a importância de assegurar um ambiente que valorize a infância como uma fase de vida única e fundamental. É preciso garantir que todas as crianças tenham acesso a uma educação que respeite suas culturas, valores e ritmos, e que promova o desenvolvimento de suas potencialidades de maneira integral e inclusiva (CERISARA, 1999).

## OS DESAFIOS DOS DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os professores de Educação Infantil têm plena consciência de que suas ações não podem ser separadas em categorias distintas; o educar e o cuidar estão intrinsecamente interligados. Essas práticas se manifestam em momentos cotidianos, como na higienização, na alimentação e nas interações, constituindo experiências vividas pela criança que vão além de simples tarefas. Cada uma dessas vivências, mesmo as negativas, é parte do desenvolvimento integral da criança, e isso só se torna viável em um ambiente educacional adequado (ROSEMBERG, 2002).

É inegável que toda educação envolve cuidados, que por sua vez, se traduzem em processos de ensino. No entanto, é fundamental reconhecer que educar abrange muito mais do que simplesmente proteger. Esse ato é mais profundo e abrangente, envolvendo uma preocupação genuína com o bem-estar da criança e o planejamento de ações intencionais que favoreçam tanto o aspecto cognitivo quanto as aprendizagens significativas. O cenário atual da Educação Infantil ainda luta por condições adequadas de atendimento e qualidade.

A busca pela ampliação do binômio educação/cuidado é uma ação essencial, especialmente diante da carência de atendimento a todas as crianças. Essa situação reforça a luta pelo respeito e pela garantia dos direitos das crianças, assegurando-lhes acesso a uma educação de qualidade. A discussão sobre a falta de qualidade na educação infantil é um tema recorrente, que caminha em consonância com a demanda por uma expansão adequada dos serviços educacionais.

As propostas dos educadores de Educação Infantil devem estar alinhadas à normatização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e a outros documentos oficiais que regulam essa prática. Essas diretrizes devem sempre considerar a identidade, autonomia e desenvolvimento integral das crianças. Atualmente, os educadores enfrentam desafios como a introdução de tecnologias em sala de aula e o ensino híbrido, desafios

que se intensificaram com a pandemia da Covid-19, que teve início em 2020 e ainda apresenta casos em nosso contexto atual.

Esse novo cenário levou à introdução de atividades remotas nas instituições de ensino, tanto em escolas públicas quanto particulares. A Educação Infantil, em particular, tem buscado desenvolver atividades online, sempre que possível, para manter os laços entre crianças, professores e famílias. No entanto, a desigualdade no acesso a tecnologias, como internet e outros meios de comunicação, ainda é uma barreira significativa a ser superada.

A exigência de manter a qualidade das aulas presenciais em comparação às remotas trouxe à tona a necessidade de atualização constante dos educadores. Isso requer capacitações que sejam consistentes e contínuas. Apesar dos esforços para se adaptar a essa nova realidade, as instituições de Educação Infantil ainda necessitam de adequação às exigências educacionais do século XXI. A expectativa é que as tecnologias ocupem um espaço crescente no ambiente educacional, promovendo metodologias dinâmicas e ativas que requerem atenção tanto dos docentes quanto das famílias e da comunidade escolar (CRUZ, 2016).

Os professores estão aprendendo a enfrentar esses desafios e, muitas vezes, introduzem soluções que se mostram mais convenientes para o aprendizado das crianças e para o acompanhamento dos familiares no processo educacional. No entanto, ainda há muitos obstáculos, como a falta de materiais, a falta de entendimento sobre a importância do brincar e das interações escolares, e a ausência de preparação das famílias para apoiar as crianças durante seu desenvolvimento educacional.

Adicionalmente, a falta de disponibilidade das famílias para conviver e se envolver com as crianças, a carência de materiais adequados para as atividades propostas e a falta de dispositivos tecnológicos são fatores que comprometem a atuação dos docentes na Educação Infantil. A profissão de professor na Educação

Infantil é crucial para o desenvolvimento da criança como cidadã, pois representa o primeiro contato educacional fora do ambiente familiar.

Dessa forma, os professores enfrentam desafios diários para seguir as diretrizes educacionais de maneira eficaz. O cumprimento dessas orientações exige preparo, paciência, responsabilidade e dedicação. Muitas vezes, os docentes precisam realizar adaptações para alcançar os objetivos pedagógicos estabelecidos pelos projetos político-pedagógicos e planos de aula, mesmo sem acesso a recursos que poderiam facilitar essa jornada. Essa situação é ainda mais crítica nas redes públicas de ensino, onde a precariedade dos recursos materiais e a falta de ferramentas educacionais essenciais são notórias.

Conforme Oliveira-Formosinho (2002), ser professor de Educação Infantil requer habilidades específicas, devido às características das crianças pequenas. A autora enfatiza que existe uma singularidade no exercício da profissão, resultante das particularidades das crianças (como sua globalidade, vulnerabilidade e dependência da família) e das condições de trabalho, que mesclam o cuidado e o ambiente pedagógico.

Os educadores de Educação Infantil precisam, portanto, refletir criticamente sobre os conhecimentos relacionados à infância e à criança. Essa reflexão deve ser a base para sua prática docente, com o objetivo de promover o desenvolvimento integral das crianças. Além disso, os professores devem estar cientes do contexto político que envolve a educação e transformar essa compreensão em ações que busquem a emancipação social. A relação entre família e escola é crucial, principalmente por conta das especificidades que a profissão demanda. Para definir as especificidades da docência, Oliveira-Formosinho (2002) fundamenta-se no conceito de profissionalidade, considerando a construção dessa especificidade na Educação Infantil.

A Educação Infantil é um espaço de aprendizado que vai além da simples transmissão de conhecimentos.

Nele, o papel dos professores se estende à criação de um ambiente seguro e acolhedor, onde as crianças possam desenvolver suas habilidades sociais e emocionais. Essa interação, que integra o afetivo ao cognitivo, é essencial para um desenvolvimento saudável (ROSEMBERG, 2002).

Os educadores têm a responsabilidade de reconhecer que suas ações são interligadas e que o cuidado e a educação não podem ser vistos como processos separados. As experiências diárias, como a alimentação e as atividades lúdicas, são momentos educativos que contribuem para o crescimento integral da criança (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002). Portanto, os educadores devem planejar cuidadosamente suas intervenções, considerando a diversidade e as necessidades individuais de cada aluno.

Além das diretrizes estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), os professores precisam estar cientes de que seu trabalho tem um impacto duradouro na vida das crianças. O desenvolvimento da autonomia, da identidade e da capacidade de interagir socialmente são objetivos que devem estar presentes no planejamento das atividades (BRASIL, 1996). Para isso, é necessário que o ambiente escolar proporcione oportunidades ricas em estímulos e experiências significativas.

A pandemia de Covid-19 trouxe à tona uma série de desafios para a Educação Infantil, exigindo que os educadores se adaptassem rapidamente ao ensino remoto. Essa situação não apenas transformou as dinâmicas de ensino, mas também ressaltou a importância do vínculo emocional entre professores, alunos e suas famílias (CRUZ, 2016). Os educadores, nesse cenário, tornaram-se facilitadores de conexões, promovendo um suporte que vai além do conteúdo acadêmico.

Com a transição para atividades remotas, a desigualdade no acesso às tecnologias emergiu como um problema significativo. Muitas crianças enfrentaram barreiras para participar das aulas online, o que destacou a necessidade de um enfoque inclusivo na Educação

Infantil. Os educadores devem atuar para garantir que todas as crianças tenham acesso às ferramentas necessárias para seu aprendizado, independentemente de sua situação socioeconômica (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002).

A formação continuada dos professores é essencial para que eles possam enfrentar os novos desafios educacionais. A tecnologia, quando integrada ao ensino, pode enriquecer a experiência de aprendizado, mas exige que os educadores estejam preparados e atualizados sobre as melhores práticas e ferramentas disponíveis (CRUZ, 2016). Dessa forma, as instituições de ensino precisam investir em capacitação profissional, promovendo cursos e workshops que abordem tanto a prática pedagógica quanto o uso de tecnologias educacionais.

A interação lúdica é um elemento fundamental na Educação Infantil. O brincar deve ser visto como um direito da criança e como uma ferramenta poderosa de aprendizado. As atividades lúdicas ajudam as crianças a explorarem seu mundo, desenvolverem a criatividade e construir relações sociais (ROSEMBERG, 2002). Os educadores devem, portanto, planejar momentos de brincadeira que estimulem a imaginação e a colaboração entre os alunos.

O envolvimento das famílias no processo educativo é crucial para o sucesso da Educação Infantil. Os professores devem estabelecer um diálogo aberto com os pais, promovendo a participação da família nas atividades escolares e criando um ambiente colaborativo (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002). Essa parceria não só fortalece os laços entre escola e família, mas também potencializa o desenvolvimento da criança ao proporcionar um suporte contínuo.

Os desafios enfrentados pelos educadores vão além do simples planejamento de atividades. A falta de recursos, tanto materiais quanto tecnológicos, pode limitar a capacidade dos professores de implementar suas propostas pedagógicas. Muitas escolas, especialmente as públicas, enfrentam problemas

estruturais que dificultam a realização de um trabalho de qualidade (CRUZ, 2016). É fundamental que haja um investimento adequado na educação infantil para que todos os educadores possam desempenhar suas funções de maneira eficaz.

A diversidade presente nas salas de aula é uma característica marcante da Educação Infantil. Cada criança traz consigo uma história única, influenciada por sua cultura e contexto social. Os professores devem estar preparados para lidar com essa diversidade, adotando práticas pedagógicas inclusivas que respeitem e valorizem as diferenças (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002). Essa abordagem não apenas enriquece o ambiente escolar, mas também prepara as crianças para conviver em sociedade.

A formação inicial e continuada dos professores é um aspecto essencial para a qualidade da educação infantil. É necessário que os educadores sejam capacitados para compreender as especificidades do desenvolvimento infantil e para implementar metodologias que promovam o aprendizado significativo. As instituições de ensino devem priorizar essa formação, garantindo que os professores tenham acesso a cursos e conteúdo que os ajudem a se desenvolver profissionalmente (BRASIL, 1996).

O papel do professor de Educação Infantil é, portanto, multifacetado. Ele não apenas ensina, mas também cuida, orienta e inspira. O educador deve ser uma figura de referência, capaz de promover um ambiente onde as crianças se sintam seguras e motivadas a explorar e aprender (ROSEMBERG, 2002). Essa responsabilidade exige um comprometimento constante com a formação e o aprimoramento profissional.

O brincar deve ser um componente central da Educação Infantil, pois é através dele que as crianças aprendem a interagir com o mundo ao seu redor. Os educadores têm o dever de criar um ambiente que estimule a criatividade e a curiosidade, promovendo atividades lúdicas que favoreçam o desenvolvimento social e emocional dos alunos (OLIVEIRA-FORMOSINHO,



2002). Essa abordagem lúdica é essencial para que as crianças construam conhecimentos de forma significativa.

Finalmente, a relação entre a escola e a comunidade deve ser fortalecida. As escolas de Educação Infantil precisam se conectar com as realidades sociais e culturais das crianças, promovendo atividades que integrem as famílias e a comunidade escolar. Essa interação contribui para a formação de uma rede de apoio ao desenvolvimento infantil e fortalece os vínculos sociais (CRUZ, 2016). A Educação Infantil, ao se abrir para a comunidade, torna-se um espaço de aprendizado coletivo e de valorização da diversidade.

### **CONCEPÇÕES E DESAFIOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Conforme o que já foi explanado, nesse sentido, percebe-se que um dos desafios incumbidos à educação na contemporaneidade é saber utilizar os recursos digitais, visto que professores e alunos ainda precisam adquirir cada vez mais essas competências para que se possa reconstruir uma nova perspectiva de ensino e aprendizagem. Contudo, levantar discussões em relação a concepção de educação enquanto passaporte imprescindível para melhoria social e favorecimento da cidadania em cada sujeito.

Isto nos remete a um novo olhar no que se refere ao processo de aprendizagem dos estudantes e a realidade do contexto escolar, pois nos aponta caminhos e contribuições importantes para a prática dos professores, como também para a instituição de ensino. Portanto, fica claro que a utilização da tecnologia no âmbito educacional possibilita diversas formas de ensinar e aprender, como também permite ao professor a apropriar-se de conhecimentos teóricos-pedagógicos e críticos para compreender a realidade que cerca o aluno, como também o professor.

Enfim, a educação é um elemento fundamental para o processo de formação do ser humano frente à

validação de todas as formas de ser e estar na sociedade. Na sociedade contemporânea a Educação vem assumindo cada vez mais um papel central dentro das relações humanas, o conhecimento e o aperfeiçoamento docente, atualmente, são objetos de discussão e reflexão por muitos pesquisadores, uma vez que há a necessidade de construir, desconstruir e reconstruir paradigmas mediante os novos desafios do sistema educacional vigente.

Deste modo, pode ser mencionado que os sistemas educativos se encontram submetidos a um conjunto de tensões, dado que se trata concretamente, de respeitar a diversidade dos indivíduos e dos humanos. Neste aspecto, a educação enfrenta enormes desafios neste século e se depara com uma grande transformação: a nova era do conhecimento, da reflexão de suas práticas e, de aprimoramento do seu fazer pedagógico. Sobre essa prática, Gadotti (2000, p.9) afirma que “nesse contexto, o educador é um mediador do conhecimento, diante do aluno que é o sujeito da sua própria formação”.

O discente precisa construir conhecimento a partir do que faz e, para isso, também precisa ser curioso, dedicado, responsável, autônomo e crítico. Gadotti (2000) ainda afirma que:

Os educadores, numa visão emancipadora, não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas. Diante dos falsos pregadores da palavra, dos marketeiros, eles são os verdadeiros “amantes da sabedoria”, os filósofos de que nos falava Sócrates. Eles fazem fluir o saber (não o dado, a informação e o puro conhecimento), porque constroem sentido para a vida das pessoas e para a humanidade e buscam, juntos, um mundo mais justo, mas produtivo e mais saudável para todos. Por isso eles são imprescindíveis (GADOTTI, 2000, p. 9).

Mediante essa afirmação, fica claro que o professor, necessita estar preparado didaticamente para que possa líder com estas novas ferramentas existentes

na educação do século XXI, ferramentas estas que podem servir de base para a melhoria da qualidade de seu trabalho enquanto disseminador do saber. Dessa maneira a educação da atualidade tem como finalidade principal fazer com que os sistemas educativos alcancem a meta de educar as novas gerações não somente para a demanda do mercado de trabalho, mas possibilitando uma formação básica de cidadãos, de qualidade e pluralista. Dessa forma, é importante elucidar que no tempo presente o uso das novas tecnologias facilitará muito o processo de ensino. Informações que antes eram obtidas com muita pesquisa e esforço, hoje podem ser acessadas em minutos. A esse respeito, Gadotti ainda enfatiza que:

As novas tecnologias criaram espaços do conhecimento. Agora, além da escola, também a empresa, o espaço domiciliar e o espaço social tornaram-se educativos. A cada dia, mais pessoas estudam em casa, pois podem, de casa, acessar o ciberespaço da formação, buscar fora – na informação disponível nas redes de computadores, interligados – serviços que respondem às suas demandas de conhecimento (GADOTTI, 2000, p.249).

Diante das exigências da sociedade por transformações sociais e educacionais, segundo Buarque (1994), a educação deve estimular e desafiar a razão, deve libertar a inteligência para plenitude de sua possibilidade. Assim sendo, educar não é ensinar tudo, mas sim instrumentalizar o indivíduo para que possa questionar, investigar, compreender, idealizar, transformar e construir. Conforme Delors (2006) uma nova concepção ampliada de educação devia fazer com que todos pudessem descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo – revelar o tesouro escondido em cada um de nós.

Isto supõe que se ultrapasse a visão puramente instrumental da educação, considerada como a via obrigatória para obter certos resultados (saber-fazer,

aquisição de capacidades diversas, fins de ordem econômica), e se passe a considerá-la em toda a sua plenitude realização da pessoa que, na sua totalidade, aprende a ser. A sociedade do conhecimento exige um novo perfil de educador, uma vez que se faz necessário a criação de novos ambientes de aprendizagem, como também implementar na prática profissional uso de novas tecnologias de informação e comunicação para propósitos educacionais.

Em suma, dada a relevância do professor saber questionar, confrontar, reconstruir o conhecimento, transmitir para os educandos, não a didática fútil do repasse, mas o desafio da pesquisa. Dessa maneira, sob orientação apropriada e as condições favoráveis, o aluno constrói concepções subjetiva acerca de seu aprendizado e assim fazer uso da razão, do raciocínio, estruturando o saber numa sequência compreensível, para em seguida fazer uma interpretação à luz das modificações do contexto ao qual está inserida. Para reforçar o contexto em questão, Perrenoud afirma que:

[...] para ter êxito nessa operação difícil e delicada, hoje sabemos que é primordial que os professores não sejam mais vistos como indivíduos em formação, nem como executores, mas como atores plenos de um sistema que eles devem contribuir para transformar, no qual devem engajar-se ativamente, mobilizando o máximo de competências e fazendo o que for preciso para que possam ser construídas novas competências a curto ou médio prazo (PERRENOUD, 2002, p. 90).

O autor Imbernón (2000) salienta que a finalidade da escola do século XXI, pensada como 'outra escola', é construir uma cultura orientada para o pensamento crítico que pretenda dotar o sujeito individual de um sentido mais profundo de seu lugar no sistema global e de seu potencial papel de protagonista na construção da história. É importante perceber que a educação não acontece apenas no espaço e no tempo da escola. Os recursos tecnológicos aumentaram as

possibilidades de ensinar e aprender, é necessário que a educação escolar consiga superar os desafios e perceba as possibilidades que as novas tecnologias carregam consigo.

Para Galhardo (2008), as tecnologias já não se configuram apenas como ferramentas, máquinas presentes na vida das pessoas, a velocidade da comunicação, o acesso, a informação e a utilização de uma linguagem própria modificam as percepções e o modo de viver dos sujeitos a partir do momento em que mesmo inconscientemente, alteram-se comportamentos, processos de aquisição de informações e construção do conhecimento, possibilidades de comunicação.

Mas, para que essas transformações ocorram é necessário que o professor amplie sua consciência sobre sua ação, as interações ocorridas em sala de aula, enfim, todos os âmbitos integrantes da escola, dessa forma, o professor terão que apropriar-se de conhecimentos teórico-pedagógico e críticos para compreender a realidade que o cerca. Se houver um esforço concentrado na concretização dos aspectos citados, haverá um grande impulso para a modernidade da educação.

A educação da atualidade tem como finalidade principal fazer com que os sistemas educativos alcancem a meta de educar as novas gerações não somente para a demanda do mercado de trabalho, mas possibilitando uma formação básica de cidadãos, de qualidade e pluralista. Conforme Delors (2006, p. 21) “A educação deve, pois, adaptar-se constantemente a estas transformações da sociedade, sem deixar de transmitir as aquisições, os saberes básicos frutos da experiência humana” (DELORS, 2006, p. 21).

Ainda, segundo Delors (2006), a escola precisa ter projetos que atendam as inovações da sociedade e que possa possibilitar ao aluno aprendizagens necessárias à vida. Portanto, é fundamental na educação que os alunos não adquiram apenas conhecimentos pré-elaborados. É necessário que o indivíduo aprenda a

aprender, ou seja, aprenda a tornar-se capaz de encontrar a informação onde necessita, de maneira independente, pois provavelmente estará preparado para enfrentar situações novas, decorrentes das constantes atualizações das informações na sociedade da informação.

Nesse sentido, Dolors (2005) reforça que a educação atual se baseia em quatro pilares: aprender conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, nessa perspectiva, o papel do professor no século XXI é buscar construir uma ação pedagógica que vise um todo e não mais fragmentada. Nóvoa apud Gentile (2001, p. 14) acrescenta que o “desenvolvimento pessoal e profissional depende muito do contexto em que exercemos nossa atividade. Todo professor deve ver a escola não somente como o lugar onde ele ensina, mas onde aprende”. A atualização e a produção de novas práticas de ensino só surgem de uma reflexão partilhada entre os colegas. Esta reflexão tem lugar na escola e nasce do esforço de encontrar respostas para os problemas educativos presentes na contemporaneidade.

Ainda dentro desse contexto, o desafio de melhorar a valorização do professor também é algo em constante evolução. Historicamente, no Brasil, houve uma época em que os professores trabalhavam em cargas horárias excessivas e não possuíam piso salarial. Com as mudanças na legislação brasileira relacionada ao tópico da educação, presenciou-se a instituição da carga horária e de um piso salarial mediante as atribuições desta categoria, estando no caminho dos primeiros passos para uma educação com qualidade.

Quando os profissionais da educação possuem recursos materiais e valorização salarial, desenvolver o ensino-aprendizagem torna-se mais eficiente, além de eficaz. A lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008 e a Resolução nº 7 de 26 de abril de 2012 são as que regulamentam o piso salarial dos professores, conforme as informações abaixo:

Em 16 de julho de 2008 foi sancionada a Lei nº 11.738, que instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, regulamentando disposição constitucional (alínea 'e' do inciso III do caput do artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias). A Resolução nº 7, de 26 de abril de 2012 do Ministério da Educação traz os novos critérios de complementação do Piso Salarial aprovados pela Comissão Intergovernamental para Financiamento da Educação de Qualidade, composta por membros do MEC, do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Essa resolução trata do uso de parcela dos recursos da complementação da União ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) para o pagamento integral do piso salarial dos profissionais da educação básica pública. A decisão tem efeito erga omnes, isto é, obriga a todos os entes federativos ao cumprimento da Lei (BRASIL, 2008, não paginado, ADI 4167).

Muitas vezes a falta de recursos materiais também prejudica o desenvolvimento da educação em sala de aula, compondo outro desafio neste processo. Todavia, ressalta-se que os principais desafios relacionados ao contexto educacional no século XXI têm sido as novas tecnologias educacionais, os novos paradigmas, plataformas digitais e metodologias ativas de ensino-aprendizagem que envolvem o uso dessas tecnologias. Diante do contexto apresentado, é possível compreender que a educação deste século apresenta uma exigência renovadora mediante os avanços da sociedade no que se refere à ciência e à tecnologia.

Neste sentido, pode-se dizer que na sociedade do conhecimento se faz necessário transformar incessantemente o maior número possível de informações que nos cercam em saberes, e estes em conhecimento, uma vez que a aquisição de competências digitais é imprescindível para o trabalho no século XXI. Para tanto, o professor precisa ensinar ao estudante a desenvolver o pensamento crítico e por meio das

articulações adquiridas, contribuirá para o exercício de sua cidadania.

Em relação a formação docente, torna-se necessário a aquisição de competências em relação aos recursos digitais, pois estes se tornam cada vez mais um requisito essencial no cenário educacional no contexto atual. Pensamos por meio deste estudo, poderemos encontrar estratégias flexíveis e inovadoras de ensino aprendizagem, uma vez que irá requerer um esforço coletivo por parte de elaboradores de políticas e da comunidade escolar para que haja uma transformação na sua ação no sistema educacional.

### **METODOLOGIAS EDUCACIONAIS INOVADORAS**

O autor Moran (2012) afirma a necessidade de inovar em sala de aula, usando os aparatos tecnológicos e transformando-os em ferramentas pedagógicas facilitadoras da aprendizagem, do desenvolvimento do senso crítico e da ética. Destarte, Camargo e Daros (2018) ratificam a necessidade de estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Segundo esses autores, ensinar e aprender, no século XXI, exigem integração das áreas intelectual e emocional do cérebro, envolvendo aspectos da racionalidade e emoção.

Diante desses aspectos, as metodologias ativas podem vir como pressupostos inovadores para a sala de aula do ciclo da educação infantil, pois são práticas pedagógicas que colocam o aluno como protagonista, e o professor como o mediador do conhecimento. Assim, ampliam as possibilidades de aprendizagem e da formação humana. Há de se considerar que houve um avanço nas políticas públicas voltadas para a alfabetização, destacadas por Viegas e Rebouças (2018) e Troquez, Silva e Alves (2018), com a implementação da CF/1988 (Art. 205), quando a educação passou a ser garantida como um direito público.

Desde o século XX, autores como Dewey (1976) apud Camargo e Daros (2018) vêm defendendo a

necessidade de inovar as práticas pedagógicas. Embora metodologias ativas sejam uma nomenclatura contemporânea, Daros (2018, p. 08) “destaca a importância de autores, como Dewey e Kilpatrickin, que defendiam a educação pautada em aprendizagens, por meio de metodologias mais ativas que colocam o aluno no centro do processo”.

Nessa perspectiva, Daros (2018) defende o quesito de o pensamento e ação serem associados, sendo que o professor deve apresentar o conteúdo na forma de questões ou problemas, a partir do centro de interesse do aluno e que estes, desta forma, se tornam engajados para aprender. Para além, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para os anos iniciais do Ensino Fundamental também prevê a articulação de ações pedagógicas que tornem o ensino-aprendizagem mais significativo:

A BNCC do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos (BRASIL, MEC, 2017, p. 57).

Portanto, os autores citados e o documento norteador dos currículos para a Educação Básica brasileira (citado acima) estabelecem uma relação de congruência, ao apresentarem a necessidade de trazer o aluno para o cerne da aprendizagem. As metodologias ativas, no campo da didática, são métodos que cumprem esse papel e, apesar de estarem sendo retomadas na contemporaneidade, elas datam do início do século XX, quando autores como Dewey (1976) afirmavam que o pensamento não pode ocorrer isolado da ação, e que os

conteúdos deveriam ser apresentados em forma de questões ou problemas e, assim, dar condições ao aluno de elaborar conceitos e confrontar o conhecimento sistematizado, conforme afirmam Bacich e Moran (2018).

Aprendemos o que nos interessa, o que encontra ressonância íntima, o que está próximo do estágio de desenvolvimento em que nos encontramos. Dewey (1950), Freire (1996), Ausubel et al. (1980), Rogers (1973), Piaget (2006), Vygotsky (1998) e Bruner (1976) entre tantos outros e de forma diferente, tem mostrado como cada pessoa (criança ou adulto) aprende de forma ativa, a partir do contexto em que se encontra, do que lhe é significativo, relevante e próximo ao nível de competências que possui. Todos esses autores questionam também o modelo escolar de transmissão e avaliação uniforme de informação para todos os alunos (BACICH e MORAN, 2018, p. 3).

Enfim, às ideias desses autores se infere que sempre há discussão em torno de propor metodologias inovadoras nas práticas pedagógicas em sala de aula e que elas precisam atender à necessidade das demandas do público contemporâneo. Conforme tais teóricos, observa-se que cada criança, jovem ou adulto tem o próprio ritmo de aprender e as Metodologias Ativas de Aprendizagem, como gamificação, projetos, aprendizagem baseadas em problemas e storytelling podem ressignificar a aprendizagem em sala de aula e proporcionar a construção do conhecimento e o desenvolvimento de competências e habilidades, por meio da experimentação e do compartilhamento de saberes dentro e fora da sala de aula.

Isso pode ser indicado como a educação em movimento, com práticas inovadoras, utilizando essas metodologias que oportunizam formar indivíduos mais críticos, protagonistas e reflexivos sobre o processo de ensino-aprendizagem. “O termo metodologias ativas é relativamente novo na educação básica brasileira” (Camargo e Daros, 2018, p. 9) e pensá-las no contexto da

educação infantil é entendê-las como possibilidade de ressignificar a prática pedagógica no processo de ensino-aprendizagem, considerando o que Freire (2011) aponta sobre a necessidade de o aluno precisar vencer suas dificuldades na compreensão ou na inteligência do objeto para aguçar a curiosidade e ser compensado pelo êxito da compreensão alcançada.

Logo, Freire (2011) ressalta que esse exercício estimula a busca contínua e permanente em aprender novos conceitos e novos significados. As metodologias ativas são práticas ou processos utilizados pelo docente como ferramentas didáticas no processo de ensino-aprendizagem, visando a autonomia do aluno na construção do seu conhecimento. Segundo Dewey (1944), devem superar o método tradicional de ensino, pois a construção do conhecimento se pauta em um aluno autônomo, colaborador, ativo e participativo.

Neste sentido, as metodologias ativas constituem alternativas pedagógicas para inovar as práticas dos professores de alfabetização, pois colocam o foco no processo de ensino-aprendizagem, tendo, como protagonista, o aluno. O estudante é envolvido nas histórias, na aprendizagem por descoberta, investigação ou na resolução de problemas. Conforme Moreira (2011), as metodologias ativas de ensino trouxeram novas possibilidades de intervenção pedagógica, pois partem do princípio da experimentação e da interação entre os sujeitos para gerar a aprendizagem e, dentro dessa concepção, as metodologias ativas podem ser grandes aliadas no ciclo da alfabetização.

As teorias de autores como Freire (2015) e Moran (2015), presentes neste trabalho, fortalecem a ideia de que é possível aplicar as metodologias ativas em turmas do ciclo da educação infantil. Nesta perspectiva, o professor encontra aquilo que o possibilita conduzir o processo de ensino-aprendizagem da alfabetização, permeado pelo desenvolvimento de que quando se ensina, aprende, e quando se aprende, ensina-se, momento que oportuniza refletir sobre sua prática (Freire, 2015).

Essas ideias são reforçadas por Correia, Monteiro e Nantes (2020), quando indicam que as metodologias ativas de aprendizagem disponibilizam meios de intervenção educativa nas situações de ensino-aprendizagem de conceitos e práticas. Dessa forma, facilita a interação entre os sujeitos envolvidos e a interação de todos com o conhecimento, auxiliando a buscar novos caminhos, novas formas de aprendizagem centradas no aluno resulta na construção e aquisição do conhecimento, promovendo o estímulo reflexivo sobre a prática.

Assim, o docente deve estar em contato com as várias formas de aquisição de conhecimento para poder experimentar qual delas é mais apropriada para o ciclo da alfabetização e “(...) mesmo se apresentando como um desafio para os docentes, eles percebem que as metodologias ativas legitimam ainda mais a potencialização do ensino e contribui para uma formação mais completa da criança” (CORREIA, MONTEIRO, NANTES, 2020, p. 6). Nesta direção, as metodologias ativas, segundo Arão, Silva e Lima (2017), têm muito a contribuir para a prática inovadora na Educação Básica.

Segundo esses autores “foi possível constatar que as metodologias ativas de ensino e aprendizagem no processo de desenvolvimento e aquisição da leitura e escrita podem facilitar e propiciar aos estudantes a construção do próprio conhecimento, mediado pelo professor” (ARÃO, SILVA E LIMA, 2017, p. 6). Nesta perspectiva de ensino, os alunos aprendem de forma autônoma e participativa, pois estes estão no centro do processo de aprendizagem, participando ativamente na construção do conhecimento.

Os estudos de Arão, Silva e Lima (2017) indicam que por meio da adoção dessas metodologias, aplicadas junto aos alunos do ciclo de alfabetização, os docentes conseguiram desenvolver a interação e instigar a realização de hipóteses de leitura e escrita associadas às imagens, proporcionando, aos alunos, a construção do conhecimento. Diante dos estudos apontados aqui, é importante ressaltar as contribuições para os

professores que atuam no ciclo de alfabetização com o uso das metodologias ativas para estimular os alunos a encontrarem caminhos e possibilidades para a aprendizagem significativa e que contribuam, efetivamente, para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem no ciclo de alfabetização.

Reportando a Moran (2018), essas metodologias se efetivam no envolvimento participativo, proativo e reflexivo do aluno. Para o autor, os alunos precisam ser estimulados a se envolverem em atividades complexas, a tomar decisões, problematizar, experimentar possibilidades e demonstrar iniciativa no processo de ensino-aprendizagem, e, assim, se desenvolverem como indivíduos proativos, críticos e reflexivos. Portanto, entende-se que as metodologias ativas se referem a várias estratégias, recursos e ferramentas didáticas que incentivam a autonomia, a proatividade e o protagonismo do aluno no processo ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, o uso das metodologias ativas de aprendizagem, agregadas ao ciclo de alfabetização, apresenta-se como eficiente mecanismo e estratégias pedagógicas viáveis e eficazes no processo de ensino-aprendizagem. Há diferentes ferramentas de ensino associadas a essas metodologias, com potencial de levar os alunos à aprendizagem por meio da experiência, da autonomia e do protagonismo que vêm sendo aplicadas em salas de aulas, da Educação Básica ao Ensino Superior, e podem ser utilizadas também no ciclo de alfabetização.

Diante do exposto, observamos que as metodologias ativas de aprendizagem são fundamentadas nos princípios da autonomia, criticidade, investigação e problematização e que apresentam possibilidades de uso no ciclo da educação infantil, no entanto ainda são consideradas desafiadoras no processo de ensino-aprendizagem. Com base nessa observação, percebe-se que a busca de metodologias inovadoras pode oportunizar uma participação mais ativa do aluno em seu processo de aprendizagem.

A partir da compreensão da literatura sobre o tema que versa este ensaio, a necessidade de mudança e inovação das práticas de ensino em sala de aula é um tema recorrente na educação escolar. A busca por vencer os desafios compostos na educação contemporânea é motivo de constante luta dos professores e também dos alunos. Nesse sentido, há que se atentar quanto às questões que permeiam as inúmeras dificuldades para os professores se adequarem às exigências educacionais da atualidade. Dificuldades estas que já foram previamente dissertadas neste estudo.

Diante dessas questões, Freire (2011) ressalta que somente um professor engajado é capaz de transformar sua prática pedagógica e mudar o cenário da sala de aula, incorporando a ela, novas estratégias de ensino-aprendizagem, ou seja, se o homem é capaz de criar, tem o poder de transformar, pois “[...] o compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas “águas” os homens verdadeiramente comprometidos ficam “molhados”, ensopados.” (FREIRE, 2011, p. 22).

O engajamento do professor, segundo Freire (2011), é que oferece condições de transformação do espaço educativo e humaniza o homem, agente transformador da sociedade na qual vive e corrobora a máxima do pensamento daquele, de que educar é impregnar-se de sentido cada momento da vida, cada ato do cotidiano. Nesta perspectiva, Moran (2012) reforça que um educador engajado é o ponto de partida para a mudança educacional. O engajamento pressupõe reflexão e formação continuada. O despreparo de muitos profissionais da educação, desprovidos de didáticas de ensino que reproduzem modelos tradicionais e rotineiros, contribuem para a estatística incongruente da educação do século XXI.

Para esse autor, a educação brasileira está se apoiando nas mudanças necessárias a partir da preparação de professores para protagonizar o aluno - público conectado e com acesso à informação nos mais variados aparatos tecnológicos. Destarte, evoluir

pressupõe, inicialmente, investimentos financeiros efetivos na formação docente, que promova mudanças nos cursos de formação inicial para professores, reconhecimento da carreira docente, efetivação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nas escolas e formação continuada para os professores, entre outras nuances que perpassam à docência e educação infantil no Brasil.

No século XXI, as metodologias educacionais inovadoras têm sido impulsionadas pelas transformações sociais e tecnológicas que moldam a forma como o conhecimento é produzido e compartilhado. O uso de tecnologias digitais na educação oferece novas oportunidades para o engajamento dos alunos, promovendo uma aprendizagem mais ativa e colaborativa. Esse ambiente de aprendizagem inovador estimula a criatividade e a crítica, preparando os estudantes para os desafios do mundo contemporâneo (MORAN, 2015).

Uma das abordagens inovadoras é a aprendizagem baseada em projetos (ABP), que se centra na resolução de problemas reais e no desenvolvimento de projetos significativos. Essa metodologia permite que os alunos explorem tópicos em profundidade e desenvolvam habilidades práticas, como trabalho em equipe, pesquisa e comunicação. A ABP fomenta a autonomia dos estudantes, incentivando-os a se tornarem protagonistas de seu próprio aprendizado (KRAEMER, 2016).

Outra metodologia que tem ganhado destaque é a sala de aula invertida. Nesse modelo, os alunos estudam o conteúdo em casa, por meio de vídeos e leituras, e utilizam o tempo de aula para discutir, praticar e aprofundar o conhecimento. Essa abordagem transforma o papel do professor, que se torna um mediador do aprendizado, e promove um ambiente mais dinâmico e interativo (BLAIR, 2015).

As tecnologias educacionais, como aplicativos e plataformas digitais, têm possibilitado uma personalização do ensino. Ferramentas de aprendizagem

adaptativa oferecem conteúdos ajustados ao nível de conhecimento de cada aluno, promovendo um aprendizado mais eficaz. Essa personalização é fundamental para atender às diferentes necessidades dos estudantes, promovendo um ensino mais inclusivo (ALMEIDA, 2018).

O uso de jogos educacionais é outra tendência crescente no cenário educacional contemporâneo. Os jogos não apenas tornam o aprendizado mais divertido, mas também ajudam os alunos a desenvolverem habilidades como pensamento crítico, resolução de problemas e colaboração. Além disso, os jogos podem ser utilizados para abordar conteúdos complexos de forma lúdica, facilitando a compreensão (MORAN, 2015).

A metodologia de ensino híbrido, que combina atividades presenciais e online, tem se mostrado eficaz na educação contemporânea. Esse modelo permite que os alunos tenham maior flexibilidade no processo de aprendizagem e desenvolvam competências digitais essenciais. O ensino híbrido também favorece a interação e o trabalho colaborativo entre os alunos, promovendo um ambiente de aprendizagem mais rico (KRAEMER, 2016).

As metodologias ativas de aprendizagem, como o ensino por pares e a aprendizagem colaborativa, têm se mostrado eficazes na promoção do engajamento dos alunos. Essas abordagens incentivam a participação ativa dos estudantes, permitindo que eles aprendam uns com os outros e desenvolvam habilidades sociais. A interação entre os alunos é essencial para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento de competências socioemocionais (ALMEIDA, 2018).

O ensino de competências socioemocionais tem ganhado destaque nas metodologias educacionais inovadoras. As escolas estão cada vez mais reconhecendo a importância de desenvolver habilidades como empatia, resiliência e colaboração. Programas que integram o ensino socioemocional ao currículo ajudam os alunos a lidarem melhor com as emoções e a se



relacionarem de forma mais positiva com os outros (BLAIR, 2015).

Além disso, a educação para a sustentabilidade tem se tornado um tema central nas metodologias inovadoras. A abordagem educacional que integra questões ambientais e sociais não apenas promove a consciência crítica sobre os desafios do mundo contemporâneo, mas também incentiva os alunos a se tornarem agentes de mudança. Essa educação transforma a sala de aula em um espaço de reflexão e ação, promovendo a cidadania ativa (MORAN, 2015).

A aprendizagem baseada em problemas (ABP) é outra abordagem que vem sendo amplamente utilizada nas instituições de ensino. Ao apresentar situações problemáticas para os alunos, essa metodologia os encoraja a investigar e buscar soluções, desenvolvendo habilidades analíticas e críticas. A ABP é especialmente eficaz em áreas como ciências e saúde, onde a aplicação prática do conhecimento é fundamental (KRAEMER, 2016).

O uso de tecnologias imersivas, como a realidade aumentada e a realidade virtual, está emergindo como uma forma inovadora de enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. Essas tecnologias permitem que os alunos experimentem simulações e cenários que ampliam sua compreensão e conexão com os conteúdos abordados. A realidade aumentada, por exemplo, pode transformar um livro didático em uma experiência interativa, tornando o aprendizado mais envolvente (ALMEIDA, 2018).

A interdisciplinaridade é uma característica marcante das metodologias educacionais inovadoras no século XXI. A integração de diferentes disciplinas enriquece o aprendizado, permitindo que os alunos compreendam a complexidade dos temas abordados. Essa abordagem reflete a realidade multifacetada do conhecimento e prepara os estudantes para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo de forma mais integrada (BLAIR, 2015).

A formação contínua dos educadores é essencial para a implementação bem-sucedida dessas metodologias inovadoras. Os professores devem ser capacitados não apenas em conteúdo, mas também em estratégias pedagógicas que promovam o engajamento dos alunos. Investir na formação dos docentes é fundamental para garantir que as inovações educacionais sejam efetivas e benéficas para o aprendizado (MORAN, 2015).

Finalmente, o papel da comunidade escolar e da família na educação é fundamental para o sucesso das metodologias inovadoras. A colaboração entre escola e comunidade fortalece o processo educativo e enriquece as experiências dos alunos. A participação ativa dos pais e da comunidade nas atividades escolares promove um ambiente de aprendizagem mais abrangente e inclusivo, que beneficia todos os envolvidos (ALMEIDA, 2018).

## CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Sobre as estratégias docentes no ensino infantil na Escola Municipal Dra. Maria do Carmo Alves fundamentam-se em diversas abordagens educacionais que destacam a relevância do lúdico, da tecnologia e da formação continuada dos professores. Sob a ótica construtivista, proposta por Piaget e Vygotsky, a aprendizagem é vista como um processo ativo, no qual as crianças constroem o conhecimento por meio da interação com o ambiente e com os outros. Essa abordagem valoriza metodologias que atendem às experiências e interesses dos alunos, promovendo um espaço de aprendizagem rico e diversificado.

A literatura sobre o brincar na educação infantil é amplamente reconhecida. Kishimoto (2020) aponta que as atividades lúdicas favorecem não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também as habilidades sociais e emocionais das crianças. O jogo se revela uma ferramenta pedagógica essencial, permitindo que os alunos explorem, experimentem e reflitam de maneira significativa. Assim, esta pesquisa reforça a ideia de que

a integração de práticas lúdicas nas estratégias de ensino pode resultar em um aprendizado mais envolvente e eficaz.

A inclusão da tecnologia no ensino também emerge como um tema crucial. A literatura sugere que o uso de tecnologias educacionais pode transformar a prática pedagógica, oferecendo novas formas de interação e acesso ao conhecimento (Morrison & McDonnell, 2021). Considerando o contexto atual, no qual as crianças estão cada vez mais expostas a dispositivos tecnológicos, é fundamental que os educadores integrem essas ferramentas de maneira planejada e pedagógica. A pesquisa contribui para a discussão de como a tecnologia pode ser utilizada para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, a formação continuada dos professores surge como um aspecto central para a melhoria das práticas pedagógicas. Gatti (2019) e Imbernón (2017) destacam que a formação não deve ser vista como um evento isolado, mas como um processo contínuo, que envolve reflexão e atualização constante. Essa perspectiva é fundamental para que os educadores se adaptem às novas demandas e desafios do ensino, especialmente em um cenário educacional em constante transformação.

As considerações teóricas desta pesquisa estão alinhadas com os desafios e necessidades enfrentados pelos professores na prática diária. A reflexão sobre as estratégias de ensino, a busca por inovações e a valorização da formação continuada são elementos essenciais para a promoção de uma educação de qualidade no ensino infantil. Esta pesquisa não apenas contribui para o entendimento das práticas pedagógicas na escola em questão, mas também serve como base para futuras investigações que aprofundem a relação entre teoria e prática no contexto educacional.

As considerações teóricas são fundamentais para a compreensão do fenômeno investigado, pois oferecem a base necessária para a construção de novos saberes. No contexto da revisão bibliográfica, as teorias

relevantes estruturam o conhecimento existente e ajudam a identificar lacunas a serem preenchidas. Ao embasar o estudo em teorias consolidadas, o pesquisador estabelece um diálogo com a literatura, contribuindo para o avanço do entendimento sobre o tema.

Uma das teorias que sustentou a análise foi a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel (2003), que enfatiza a construção do conhecimento a partir das experiências prévias dos alunos. Essa teoria se alinha à proposta de metodologias inovadoras do século XXI, promovendo uma aprendizagem mais eficaz e engajada. A pedagogia crítica, conforme abordada por Freire (1996), também foi fundamental para esta pesquisa, propondo que a educação deve ser um espaço de conscientização e transformação social, onde o aluno é visto como sujeito ativo de seu processo de aprendizagem.

Outro conceito relevante foi o das inteligências múltiplas de Gardner (1994), que sugere que existem diferentes tipos de inteligência. Essa teoria justifica a necessidade de metodologias diversificadas para atender às diversas formas de aprender e se expressar. O conceito de educação centrada no aluno, discutido por Santrock (2011), também foi essencial. Ele defende que o processo educativo deve ser focado nas necessidades, interesses e características dos alunos, em vez de ser limitado à transmissão de conteúdo.

A integração de tecnologias digitais na educação, como discutido por Valente (1999), foi outra vertente importante. As tecnologias têm o potencial de enriquecer o processo educativo, oferecendo novas possibilidades de interação, colaboração e criação de conhecimento. A pesquisa destacou a importância de integrar as tecnologias de forma crítica e reflexiva, garantindo que elas contribuam efetivamente para a aprendizagem.

Além disso, a abordagem socioemocional da educação, discutida por Goleman (1995), foi relevante ao reconhecer as emoções e habilidades sociais como

componentes essenciais do processo educativo. Integrar o desenvolvimento emocional e social à prática pedagógica contribui para a formação de indivíduos mais equilibrados e preparados para enfrentar os desafios da vida.

A pesquisa também adotou uma abordagem interdisciplinar, defendida por Edgar Morin (2000), que visa integrar diferentes áreas do conhecimento para enriquecer a experiência educativa. Essa perspectiva oferece uma visão mais holística da realidade, favorecendo uma aprendizagem mais ampla e integrada.

Por fim, as considerações teóricas ressaltaram a importância da formação continuada dos educadores como um fator essencial para a implementação de metodologias inovadoras. A pesquisa reforçou que, sem o investimento na formação dos professores, as mudanças necessárias na prática pedagógica seriam limitadas e insustentáveis a longo prazo.

Em suma, as considerações teóricas aqui apresentadas proporcionaram uma base sólida para a análise e discussão sobre metodologias educacionais inovadoras. A articulação entre diferentes teorias enriqueceu o entendimento do tema e evidenciou a complexidade dos fatores que influenciam o processo educativo. A pesquisa contribui para o avanço do conhecimento na área, bem como para a reflexão crítica sobre a prática pedagógica e as possibilidades de transformação na educação contemporânea.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. M.; SILVA, L. C. A importância das atividades lúdicas no desenvolvimento infantil. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 257-272, 2019.
- ALVES, Lynn. Relações entre jogos digitais e aprendizagem: delineando percurso. In: *Educação, Formação & Tecnologias*, vol.1(2); pp. 3-10, Novembro de 2008, disponível no URL: <http://eft.educom.pt>. Acesso em 12 dez. 2023.
- ALMEIDA, M. E. *Educação, tecnologias e inclusão*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2018.
- ARÃO, Martuse Sousa Ramos; SILVA, Alene Mara França Sanches; LIMA, Isabela Araújo. *A Metodologia Ativa no Processo Ensino-Aprendizagem nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental*. Disponível em: [https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO\\_EV117\\_MD1\\_SA1\\_ID7934\\_03092018225642.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_SA1_ID7934_03092018225642.pdf). Acesso em: 28 out 2023.
- AVELINO, Amanda. *Aprendizagem Baseada em Problemas: por que todo educador deve conhecer?* 19 de jan. 2019. Disponível em: [https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/2216/1/art\\_esp\\_Adriana%20Lemes%20Silva.pdf](https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/2216/1/art_esp_Adriana%20Lemes%20Silva.pdf). Acesso em 02 de nov. 2023.
- BACICH, Lilian; MORAN, José. *Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Disponível: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7722229/mod\\_resource/content/1/Metodologias-Ativas-para-uma-Educacao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7722229/mod_resource/content/1/Metodologias-Ativas-para-uma-Educacao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf). Porto Alegre: Penso, 2018. Acesso em: 02 nov. 2023.
- BARBOSA, L. C. A.; BAZZO, W. A. O uso de documentários para o debate ciência-tecnologia-sociedade (CTS) em sala de aula. *Ensaio: pesquisa em educação em ciências*, Belo Horizonte, v. 15, n. 3, p. 149-161, 2013.
- BARBOSA, Ivone Garcia. *A educação infantil: perspectiva histórica, lutas e necessidades*. Goiânia: FE/UFG, 1999.
- BARROS NETO, Benício de; Scarmínio, Ieda S. e Bruns, Roy E. *Como fazer experimentos: pesquisa e desenvolvimento na ciência e na indústria*. 2ª ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2002.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 3. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARBOSA, D. *Educação infantil: A relação entre cuidar e educar*. São Paulo: Editora X, 1999.
- BARBOSA, M. C. S. A identidade da educação infantil brasileira: avanços e retrocessos. In: KRAMER, S. (Org.). *Educação infantil: perspectivas de análise*. São Paulo: Cortez, 1999.
- BUARQUE, Cristóvam. *A aventura da universidade*. São Paulo: Edunesp, 1994.
- BORDAS, M. R. A importância do contexto sociocultural na educação infantil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 24, n. 70, p. 321-335, 2019.
- BLAIR, A. *Teaching in the 21st Century: the challenges of Innovation*. 1. ed. London: Routledge, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2017. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 22 set. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
- BRASIL. *Constituição Federal de 1988*. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. *Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024*. Brasília: MEC, 2014.

- BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 18 dez. 2009.
- BRASIL, Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2010.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, MEC, SEF, 1998c.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010. 36 p. : il. ISBN: 978-85-7783-048-0.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Institui as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Volume I. Brasília: MEC/SEF, 1998a.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Volume II. Brasília: MEC/SEF, 1998b.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Volume III. Brasília: MEC/SEF, 1998c.
- BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 02/2001. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na educação Básica. 2001a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. 2009a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. 2009b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de 0 a 6 anos à educação. 2006a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil. Brasília: MEC, SEB, 2006b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil. Volume I. Brasília, 2006c.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil. Volume II. Brasília, 2006d.
- BRASIL. Presidência da República. Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989.
- BRASIL. Lei no 13.257 de 8 de março de 2016. Dispõe da Lei do Marco Legal para a Primeira Infância.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília/DF: Senado, 1988.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília, 1996. Disponível em: Acesso em: fev 2015.
- \_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº. 4, de 13 de julho de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, Brasília, 2010.
- \_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB nº. 7, de 7 de abril de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, Brasília, 2010.
- \_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, Brasília, 2010.
- \_\_\_\_\_. Projeto de Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação -- 2014-2024, Brasília, 2014.
- \_\_\_\_\_. Base Nacional Comum Curricular: a educação é a base. Brasília-DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em junho de 2020.
- CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuine. A Sala de Aula Inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Disponível: <https://raep.emnuvens.com.br/raep/article/download/1725/pdf>. Porto Alegre: Penso, 2018.
- CAMPOS, M. M. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de Educação Infantil. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n 78, 1991.
- CAMPOS, M. M. A educação infantil frente a seus desafios. Fundação Carlos Chagas. Difusão de Ideias, 2009.
- CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. 6.ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.
- CHALUH, Laura Noemi. Da dimensão pessoal na formação inicial de professores. Série-Estudos, Rio Claro, v. 22, n.44, p.181-200, jan./abr.2017. CÔCO, Valdete. Docência na Educação Infantil. De quem estamos falando? Com quem estamos tratando? In: FLORES, M. L. R.; ALBUQUERQUE, S. S. DE (Org.). Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas. Dados Eletrônicos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.p. 143-160.

- CEARÁ. Secretária de Educação. Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Fortaleza: SEDUC, 2011.
- CERISARA, Ana Beatriz. Por uma pedagogia da educação infantil: desafios e perspectivas para as professoras. In: SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Caderno Temático de Formação 2 - Educação Infantil: construindo a pedagogia da infância no Município de São Paulo. São Paulo: SEESP, 2004. p. 6-16.
- CERISARA, A. B. A educação infantil como um campo político e cultural: desafios para a prática pedagógica. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 67, p. 135-149, 1999.
- CERISARA, R. Educação infantil e suas práticas: A importância da relação família e escola. Curitiba: Editora Y, 1999.
- CORREIA, Fernanda Marconato; MONTEIRO, Ednar Souza e NANTES, Adriana Scheer. Metodologias ativas e sua importância no processo de alfabetização de crianças. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 3, e137932505, 2020.
- (CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409 | DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i3.2505>. Acesso em: 03 nov. 2023.
- CUNHA, M. A. Desafios e perspectivas para a educação infantil no Brasil: uma análise crítica. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, n. 1, p. 45-57, 2018.
- CUNHA, I. A.; LIMA, T. P. Formação contínua de professores: desafios e perspectivas. *Educação em Foco*, v. 29, n. 2, p. 203-220, 2020.
- CRESWELL, J. W. *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. 4. ed. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2014.
- CRUZ, L. O uso de tecnologias na Educação Infantil: desafios e possibilidades. Rio de Janeiro: Editora Z, 2016.
- CRUZ, Rosimeire Costa de Andrade; CRUZ, Silvia Helena Vieira; SILVA, Kátia Cristina Fernandes (Org.). *Práticas pedagógicas na Educação Infantil – Vol. II*. João Pessoa: Editora Imprell, 2016.
- DELORS, Jacques (org.). *A educação para o século XXI: questões e perspectivas*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- DEMO, P. *Educar pela pesquisa*. São Paulo. Cortez: autores associados, 1998.
- DEMO, Pedro. TICs e Educação. Disponível em: <https://pedrodemo.blogspot.com/2008/08/tics-e-educacao.html>. Acesso em: 02 nov 2023.
- DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 36, n. 131, abr./jun. 2015.
- ERTMER, P. A.; OTTENBREIT-LEFTWICH, A. Teacher technology change: how knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, v. 42, n. 3, p. 255-284, 2013.
- EPSTEIN, J. L. *School, family, and community partnerships: preparing educators and improving schools*. 2. ed. Boulder, CO: Westview Press, 2011.
- FÁVERI, J. E. *Filosofia da Educação: o ensino da filosofia na perspectiva freireana*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- FERREIRA, R. S. Metodologias ativas no ensino: desafios e possibilidades. *Revista Brasileira de Educação*, v. 26, n. 82, p. 345-366, 2021.
- FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002.
- FLORES, M. A. *A pesquisa educacional e suas abordagens*. *Educação e Pesquisa*, v. 45, p. 579-590, 2019.
- FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 50ª ed – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- GADOTTI, Moacir. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da práxis*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2010.
- GATTI, B. A. *A formação de professores no Brasil: desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2019.
- GENTILE, P. *Fala Mestre! Antônio Nóvoa - Professor se forma na escola*. Nova Escola. São Paulo, n. 142, mai. 2001.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna S. Competing paradigms in qualitative research. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Orgs.). *Handbook of qualitative research*. 2. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2005. p. 163-194.
- HADDAD, L. *An integrated approach to early childhood education and care*. Paris: UNESCO, 2002.
- HECKMAN, J. J. The economics of inequality: the value of early childhood education. *American Educator*, v. 35, n. 1, p. 31-35, 2011.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo 2020*. Rio de Janeiro, 2020.
- IMBERNÓN, F. *Formação de professores: um desafio para o século XXI*. São Paulo: Cortez, 2017.
- KENSKI, V. M. *Tecnologias e ensino: aprendendo e ensinando com as TICs*. Campinas: Papirus, 2012.
- KISHIMOTO, T. M. A importância do brincar na educação infantil. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 4, p. 755-768, 2020.
- KRAEMER, J. *Inovação na educação: perspectivas e desafios*. 1. ed. Brasília: MEC, 2016.

- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- IMBERNÓN, Francisco (org.). *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. 205p.
- KENSKI, Vani Moreira. *Educação e tecnologias: Um novo ritmo da informação*. 8ª ed. Campinas: Papirus, 2012. p 15-25.
- KELLER-FRANCO, Elize; BESSA, Sonia. Construindo alternativas para a formação inicial de professores: a percepção de estudantes de pedagogia sobre a abordagem curricular integrada. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 153-176, jan./mar. 2017.
- KELLER-FRANCO, Elize; MASETTO, Marcos Tarciso. Avanços curriculares na formação inicial de professores. *Revista Contrapontos –Eletrônica*, Itajaí, SC, v. 17, n. 3, p. 529-551, jul./set. 2017.
- KRAMER, Sônia. *A política do Pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 5 ed. SP: Cortez, 1995.
- KUHLMANN JUNIOR, Moisés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. 4 ed., Porto Alegre: Mediação, 1998.
- KUHLMANN JR., Moisés. Educando a infância brasileira. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 74, p.77-96, abr. 2001.
- KUHLMANN JR., M. *A creche no Brasil: tempo e espaço de um direito negado*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- KUHLMANN JR., M. *História da educação infantil no Brasil: legados do passado e desafios do presente*. Campinas: Autores Associados, 1998.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- LEITE, M. I. R. S.; CARVALHO, M. A.; SOUSA, A. F. P. Diretrizes curriculares e a prática pedagógica na educação infantil. In: LEITE, M. I. R. S.; CARVALHO, M. A.; SOUSA, A. F. P. (Org.). *Educação infantil: diferentes olhares*. Campinas: Papirus, 2010.
- LEITE, S.; CARVALHO, M.; SOUSA, T. *Avaliação na educação infantil: uma perspectiva formativa*. Brasília: Editora Q, 2010.
- LIMA, L. R.; SILVA, T. S. *Formação continuada de professores: práticas e reflexões*. São Paulo: Avercamp, 2020.
- MALIK, A. *O que é pesquisa qualitativa*. São Paulo: Brasiliense, 2020.
- MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- MORRISON, D.; MCDONNELL, K. *Technology in education: a guide for teachers*. New York: Routledge, 2021.
- MORAN, José. *A Educação que Desejamos: novos desafios e como chegar lá*. 5.ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- \_\_\_\_\_. *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. Campinas: Papirus, 21. ed.; p. 21- 29, 2014.
- MACHADO, N. J. *Conhecimento e valor. Coleção Educação em pauta: teoria e tendências*. São Paulo: Moderna, 2004.
- MARCONI, Marina de Andrade e Lakatos, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 6ª ed. São Paulo, SP: Atlas, 2005.
- MOITA, Ana Beatriz Gomes Carvalho. *Tecnologias digitais na educação*. Campina Grande. Eduepb; 2011.
- MONTEIRO, ES, Correia, FM, & Nantes, EAS (2020). Metodologias ativas e sua importância no processo de alfabetização infantil. *Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento*, 9 (3), e137932505. Disponível: <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i3.2505>. Acesso em: 03 nov 2023.
- MOREIRA, Marco Antônio. *O que é afinal aprendizagem significativa?* Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueeafinal.pdf>. Acesso em: 19 out 2023.
- MINAYO, M. C. de S. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 30. ed. São Paulo: Hucitec, 2015.
- MINAYO, Maria de Gênova. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 30. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2010.
- MITCHELL, L. Possibilities and potential barriers: early childhood education in Aotearoa New Zealand. *International Journal of Early Years Education*, v. 24, n. 3, p. 253-264, 2016.
- NÓVOA, A. *A formação de professores: desafios contemporâneos*. Lisboa: Edições 70, 2018.
- OECD. *Starting strong 2017: key OECD indicators on early childhood education and care*. Paris: OECD Publishing, 2017.
- ONU. *Transforming our world: the 2030 agenda for sustainable development*. Nova York: ONU, 2015.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. *A criança e o currículo*. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- OLIVEIRA, M. A.; SILVA, J. P. *A relação família-escola na educação infantil: um olhar sobre a prática docente*. *Educação e Pesquisa*, v. 46, p. 1023-1040, 2020.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. *A profissão docente na educação infantil: desafios e especificidades*. Lisboa: Editora R, 2002.
- PERRENOUD, Philippe et al. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002. 176p.
- PEREIRA, Andréia Regina, LOPES, Roseli de Deus. *Legal: Ambiente de Autoria para Educação Infantil apoiada em Meios Eletrônicos Interativos*. SP: 2005.
- PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho*. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, L. S. Metodologias ativas: construindo o conhecimento de forma colaborativa. *Revista Brasileira de Educação*, v. 24, n. 73, p. 567-583, 2019.
- POPKEWITZ, Thomas. *A Negação da Mudança no Processo de Mudança: sistemas de ideias e construção de avaliações*

- nacionais. Disponível em: [http://www.realp.unb.br/jspui/bitstream/10482/16544/1/2014\\_CarolinaCarvalhoFussi.pdf](http://www.realp.unb.br/jspui/bitstream/10482/16544/1/2014_CarolinaCarvalhoFussi.pdf). Acesso em: 13 nov 2023.
- REICHERT, F. Pesquisa qualitativa e análise de dados: abordagens, métodos e técnicas. 2. ed. São Paulo: Alínea, 2021.
- RITCHIE, J.; RAU, C. Indigenous-based inclusion in early childhood education. *International Journal of Equity and Innovation in Early Childhood*, v. 4, n. 2, p. 50-61, 2006.
- ROSEMBERG, F. Educação infantil: teoria e prática. São Paulo: Editora P, 2002.
- SILVA, M. A. Práticas pedagógicas na educação infantil: uma análise da influência das estratégias de ensino no desenvolvimento das crianças. *Educação e Pesquisa*, v. 46, p. 897-912, 2020.
- SILVA, M. J.; SANTOS, A. C. O papel da motivação na prática docente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 1, p. 101-120, 2020.
- SILVA, T. S.; OLIVEIRA, R. S. Metodologias ativas no ensino: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação*, v. 24, n. 73, p. 543-563, 2019.
- SHONKOFF, J. P. Building a new bio-developmental framework to guide the future of early childhood policy. *Child Development*, v. 88, n. 2, p. 366-382, 2017.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Organismos multilaterais, Estado e políticas de Educação Infantil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 115, p. 25 – 63, mar. 2002.
- SANCHO, J. M. Para uma tecnologia educacional. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SANTOS, Rosemar Ayres dos; AULER, Décio. Práticas educativas CTS: busca de uma participação social para além da avaliação de impactos da Ciência Tecnologia na Sociedade. *Ciênc. educ. (Bauru)*vol.25no.2BauruApr./June2019 EpubJuly01, 2019.
- SEVERINO, J. A. Metodologia do Trabalho Científico. 21. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- SUNSTEIN, C. Infocultura: desafios e oportunidades na era digital. Porto Alegre: Bookman, 2006.
- SILVA, Edna Lúcia da. e Menezes, Estera M. Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação. 3ª ed. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.
- SILVA, Cassandra Ribeiro de O. Metodologia e organização do projeto de pesquisa: guia prático. Fortaleza, CE: Editora da UFC, 2004.
- TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Atlas, 2013.
- TROQUEZ, Marta Coelho Castro; SILVA Thaise da; ALVES Andreia Vicência. Alfabetização e Letramento na Educação Brasileira pós 1988. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/16618>.
- Revista Contemporânea da Educação. Vol. 13, nº 27, 2018. Acesso em: 20 nov 2023.
- UNESCO. Early childhood care and education: global report 2019. Paris: UNESCO Publishing, 2019.
- UNESCO. Education: from disruption to recovery. Paris: UNESCO, 2021.
- UNICEF. The state of the world's children 2020: reimagining education. Nova York: UNICEF, 2020.
- VAREJÃO FILHA, M.C.C. Prática pedagógica docente promotora de igualdade racial.– Recife: O Autor, 2015.
- WARLICK, D. Redefinindo a alfabetização no século XXI. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2007.
- WORLD BANK. Early childhood development: an urgent priority. Washington: World Bank, 2020.