

REVISTA

DIÁLOGO EDUCACIONAL

periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional



Livro didático na Educação Infantil: Perspectivas e expectativas das professoras

Textbook in Early Childhood Education: Perspectives and expectations of teachers

Libro de texto en Educación Infantil: Perspectivas y expectativas de los docentes

Débora Figueiredo ^[a]

Montes Claros, MG, Brasil

Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES)

Geisa Veloso ^[b] 

Cidade, UF, Brasil

Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES)

Como citar: FIGUEIREDO, D.; VELOSO, G. M. Livro didático na Educação Infantil: Perspectivas e expectativas das professoras. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, PUCPRESS, v. 24, n. 83, p. 1567-1585, 2024. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.24.083.AO04>

Resumo

O objetivo do trabalho é discutir os posicionamentos das professoras em relação ao uso de livro didático na Educação Infantil, captando as implicações do uso de material estruturado no trabalho pedagógico. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) estabelecem que as interações e a brincadeira devem ser os eixos estruturantes do currículo. O estudo configura-se como uma abordagem

[a] Mestranda em Desenvolvimento Social, e-mail: deborafigueiredodue@gmail.com

[b] Doutora em Educação, e-mail: geisa.veloso@unimontes.br

metodológica de natureza qualitativa. Os loci escolhidos foram os Centros Municipais de Educação Infantil (Cemei's) de Montes Claros/MG. As participantes são professoras que atuam com crianças nesta etapa de escolarização e uma analista educacional. Os instrumentos utilizados para a produção de dados foram questionário e entrevista semiestruturada. Como resultado, constatou-se uma contradição das professoras, ao fazerem adesão aos livros didáticos, mesmo quando tomam as crianças e suas experiências como centro do processo educativo.

Palavras-chave: Educação Infantil. Livro didático. PNLD 2022. Sistema Municipal de Ensino de Montes Claros.

Abstract

The objective of this study is to discuss teachers' positions regarding the use of textbooks in Early Childhood Education, capturing the implications of structured material in pedagogical work. The National Curricular Guidelines for Early Childhood Education (Brazil, 2010) establish that interactions and play should be the structuring axes of the curriculum. The study is configured as a qualitative methodological approach. The chosen loci were the Municipal Centers for Early Childhood Education (Cemei's) in Montes Claros/MG. The participants are teachers who work with children at this stage of schooling and an educational analyst. The instruments used for data production were questionnaires and semi-structured interviews. As a result, a contradiction was observed among teachers, as they adhere to textbooks even when they place children and their experiences at the center of the educational process.

Keywords: Early Childhood Education. Textbook. PNLD 2022. Municipal Education System of Montes Claros.

Resumen

El objetivo del trabajo es discutir las posturas de las profesoras respecto al uso del libro de texto en la Educación Infantil, captando las implicaciones del uso de material estructurado en el trabajo pedagógico. Las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Infantil (Brasil, 2010) establecen que las interacciones y el juego deben ser los ejes estructurantes del currículo. El estudio se configura como un enfoque metodológico de naturaleza cualitativa. Los lugares elegidos fueron los Centros Municipales de Educación Infantil (Cemei's) de Montes Claros/MG. Las participantes son profesoras que trabajan con niños en esta etapa de escolarización y una analista educativa. Los instrumentos utilizados para la producción de datos fueron cuestionarios y entrevistas semiestructuradas. Como resultado, se constató una contradicción de las profesoras al adherirse a los libros de texto, incluso cuando consideran a los niños y sus experiencias como el centro del proceso educativo.

Palabras clave: Educación Infantil. Libro de texto. PNLD 2022. Sistema Municipal de Enseñanza de Montes Claros.

Introdução

A ideia do livro didático surgiu na Grécia antiga, quando Platão sugeriu que fosse organizada uma composição de livros de leitura, que incluísse o melhor de sua época, e persistiu ao longo dos séculos, sempre presente nas instâncias formais de ensino, em todas as sociedades (Soares, 1996). Ainda conforme a autora, desde essa época, livros religiosos, seletas de textos em latim, manuais de retórica, abecedários, gramáticas, livros de leitura povoaram as escolas através dos séculos – o que implica dizer que o ensino sempre se vinculou indissociavelmente a um livro escolar (Soares, 1996).

Em acordo com esse posicionamento, Romanini (2013) considera que a origem do livro didático é muito anterior à invenção da imprensa no final do século XV. Trata-se de um instrumento de caráter pedagógico com a finalidade de trazer organização e sequência lógica da disciplina ou matéria a ser estudada, constituindo-se em fonte de informações tanto para professores como para alunos.

Em 2022, essa ferramenta, de uso frequente no cotidiano escolar, passou a fazer parte da Educação Infantil, no ensino público, decisão que dividiu opiniões e gerou discussões e controvérsias no meio acadêmico e entre professoras que atuam nessa etapa da escolarização. Até então, a adoção de livros didáticos para a Educação Infantil era reservada à educação privada ou uma decisão individual de alguns Sistemas Municipais de Ensino, mas ao ser implementada como uma política pública, instituiu o uso desses materiais em todo o país, para esta etapa de escolarização.

[...] o livro didático instituiu-se, historicamente, bem antes que o estabelecimento de programas e currículos mínimos, como instrumento para assegurar a aquisição dos saberes escolares, isto é, daqueles saberes e competências julgados indispensáveis à inserção das novas gerações na sociedade, aqueles saberes que a ninguém é permitido ignorar (Soares, 1996, p. 55).

Na direção das bases históricas e das funções deste recurso didático, Bittencourt (1993) acrescenta que:

a origem do livro didático está vinculada ao poder instituído. A articulação entre a produção didática e o nascimento do sistema educacional estabelecido pelo estado distingue esta produção cultural dos demais livros, nos quais há menor nitidez da interferência de agentes externos em sua elaboração (Bittencourt, 1993, p. 16).

Na sua fase inicial, os livros seguiram modelos estrangeiros, porém as críticas a estas produções aumentaram no século XIX, entre as décadas de 1870 e 1880, dando lugar a projetos de construção de obras nacionais. O grupo de educadores que defendia a nacionalização da obra didática era favorável também à secularização da escola – a separação ou gradual abandono das formas tradicionais de estruturação social fundadas na religiosidade –, confrontando com o poder que a igreja exercia (Bittencourt, 1993).

Soares (1996) chama a atenção para a autoria dos livros didáticos e as respectivas mudanças. Até então, esse era considerado um ofício nobre e os autores eram intelectuais, professores catedráticos e cientistas. Na segunda metade do século XX, a autoria perde o prestígio que tinha e passa a ser uma atividade menos elevada. Com isso, os autores passaram a ser os próprios professores do ensino elementar e médio.

A partir de 1930, a história do livro didático brasileiro é assinalada por uma sequência de decretos, leis e medidas governamentais que se sucedem de forma aparentemente desordenada, sem uma análise crítica dos demais setores da sociedade (Freitag; Costa; Motta, 1997). A primeira definição

oficial de livro didático só surgiu em 1938, com o Decreto-Lei Nº 1.006, que estabelece, em seu artigo 2º, as condições de sua produção, importação e utilização: “Para os efeitos da presente lei, são considerados livros didáticos os compêndios e os livros de leitura de classe” (Brasil, 1938).

Em 1985 foi criado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) com o objetivo de aquisição e distribuição universal e gratuita de livros aos alunos e professores das escolas públicas brasileiras. Suas características se alteraram consideravelmente a partir de 1996, quando foi instituída a avaliação prévia orientada por critérios de natureza conceitual e política. Com base nessa avaliação é que a Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (SEE/MEC) passou a elaborar o *Guia de Livros Didáticos*, uma coletânea de resenhas das obras recomendadas que é distribuída entre as escolas e redes públicas para que se procedam as escolhas dos livros a serem utilizados (Batista; Costa Val, 2004).

Em 2017, o PNLD teve seu escopo ampliado e passou a ser Programa Nacional do Livro e do Material Didático, pois além das obras didáticas e literárias, trouxe a possibilidade de inclusão de outros materiais de apoio à prática educativa como obras pedagógicas e materiais destinados à gestão escolar.

O PNLD se constitui, atualmente, em um dos maiores programas de aquisição e distribuição de livros do mundo e abarcou, com o PNLD 2022, a primeira etapa da educação básica. Esses livros destinados às crianças da Educação Infantil pautam-se na Política Nacional de Alfabetização (PNA), explorando exclusivamente a literacia e a numeracia¹, de forma a preparar e para a alfabetização na etapa da Educação Infantil. Conforme lemos no documento: “o livro do estudante impresso para pré-escola contribuirá [...] para o desenvolvimento de habilidades preparatórias relativas aos componentes essenciais para a alfabetização no que concerne à literacia e à numeracia” (Brasil, 2020, p. 20).

De acordo com as premissas reafirmadas na BNCC, a Educação Infantil tem a finalidade de ampliar o universo de experiências e vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes. Baseada em uma concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui e se apropria do conhecimento por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social, a base constitui um arranjo curricular que acolhe as situações concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. A BNCC impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas, contudo, sem a intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças em “maduras” ou “imaturas” (Brasil, 2017).

Nesse sentido, essa proposta do PNLD 2022 se revela incompatível com as concepções curriculares inscritas na normativa nacional que regulamentam a Educação Infantil, uma vez que esta etapa tem necessidades específicas que não se coadunam com o uso de livro didático para crianças pequenas.

O Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (Mieib) afirma a importância do PNLD como política pública que abarca as instituições de Educação Infantil, na medida em que possibilita a aquisição de materiais didáticos, inclusive, livros literários – essenciais às práticas pedagógicas específicas da Educação Infantil – para as creches e pré-escolas brasileiras. Entretanto, conforme o Mieib, a aquisição de livros didáticos, pelo Edital PNLD 2022 – Educação Infantil, representa um enorme

¹ No âmbito da Política Nacional de Alfabetização (Brasil, 2019), literacia é o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita e sua prática produtiva; numeracia é o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a matemática (Decreto 9.765, de 11 de abril de 2019).

retrocesso na medida em que fere o direito das crianças de vivenciar experiências que contribuam para seu pleno desenvolvimento, uma vez que os livros didáticos objetivam exclusivamente aspectos cognoscitivos (Mieib, 2021).

Considerando que, no ano de 2020, contrariando as suas próprias normativas curriculares, o MEC tenha instituído uma política pública de aquisição de livros didáticos para as crianças da Educação Infantil, realizamos a presente pesquisa, que se orienta pelo seguinte problema: Como se posicionam as professoras do Sistema Municipal de Ensino de Montes Claros/MG em relação ao uso de livro didático na Educação Infantil?

Para construir respostas para este problema, o estudo orientou-se pelo objetivo de discutir os posicionamentos das professoras em relação ao uso de livro didático na Educação Infantil, captando as implicações do uso de material estruturado no trabalho pedagógico.

Esta pesquisa configura-se a partir de uma abordagem qualitativa. Para a construção dos dados, foram definidos como instrumentos técnicos o questionário e a entrevista semiestruturada. Estabelecemos como *loci* de pesquisa os Centros Municipais de Educação Infantil (Cemei's) de Montes Claros/MG. As participantes são as professoras que atuam nessas instituições educativas e uma analista educacional da Coordenadoria de Educação Infantil da SME. Consideramos o recorte temporal de 2022 e 2023.

Foi aplicado um questionário *on-line*, via *GoogleForms*, contendo questões fechadas e abertas, que foi enviado por *e-mail* a todos os Cemei's, destinado às professoras. Devido à baixa adesão e devolutiva dos formulários *on-line*, optamos por aplicar questionários impressos em cinco Cemei's, usando como critério de escolha a facilidade de acesso aos Cemei's. Obtivemos 28 respostas com o questionário *on-line*, e 23 com o modo impresso. Do total de participantes, 50 são do sexo feminino e 1 do sexo masculino.

A fim de preservarmos a identidade dos participantes, usamos nomes fictícios seguidos de números que indicam, respectivamente, a idade e o tempo de docência (Ex: Flor, 25a. 10d.). Referimo-nos a todos os participantes da pesquisa como "professoras", usando sempre a palavra no feminino, o que não significa menosprezo ou negação da presença masculina na regência da Educação Infantil. Esta é uma escolha que tem o intuito de valorizar e dar visibilidade ao protagonismo feminino na educação das crianças.

Na primeira seção deste artigo, abordaremos as concepções de Educação Infantil preconizadas nos documentos oficiais e por pesquisadores da área. Na segunda seção, apresentaremos a opinião das professoras que se posicionaram favoravelmente ao uso do livro didático na Educação Infantil. Na terceira seção, exibiremos os pontos de vista das professoras que se posicionaram contrariamente ao uso do livro didático e, por fim, as considerações finais.

Educação Infantil: lugar de experiências e vivências ou de escolarização precoce?

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/1996 (Brasil, 1996) preconiza que a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica e tem como finalidade a formação integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

A Constituição Federal de 1988 e a LDBEN nº 9.394/96 introduziram avanços históricos e significativos na Educação Infantil no Brasil. Desde então, surgiram outros marcos legais, como os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil, que estabelecem padrões de referência

orientadores para os sistemas educacionais no que se refere à organização e ao funcionamento do atendimento à crianças de 0 a 5 anos, “garantindo não somente o direito à educação, como também colocando a criança como sujeito de direitos e do respeito por sua condição de pessoa, vivendo o seu ‘tempo de Infância’” (Brasil, 2018, p.17).

Estes dispositivos legais, além de contribuir para o processo de formulação, implementação e avaliação das políticas públicas voltadas para as crianças dessa faixa etária, são carregados de um sentimento de conquista, resultado de esforços no sentido de considerar a criança como cidadã e centro do processo educativo, rompendo com a concepção educacional marcada por características assistencialistas. Isso porque, grande parte das instituições de atendimento a crianças pequenas nasceu como estratégia de combate à pobreza, ou seja, voltadas para assistir à população de baixa renda. E, durante muitos anos, essas instituições subsistiram com escassez de recursos materiais, precariedade das instalações, profissionais com formação insuficiente, além da alta proporção de crianças por adulto (Brasil, 1998).

O crescimento da urbanização e a entrada da mulher no mercado de trabalho, assim como mudanças na estrutura familiar, ensejaram um movimento para que a educação das crianças menores de 6 anos fosse reconhecida na Constituição Federal/88. Ao conjunto dessas manifestações, somou-se uma mudança de mentalidade da sociedade sobre a importância das experiências na primeira infância. Foi a partir daí que a Educação Infantil em creches e pré-escolas passou a ser um dever do Estado e um direito da criança, do ponto de vista legal (Brasil, 1998).

Contrariando essa polarização entre o assistencial e o educacional, cristalizada nos estudos sobre educação pré-escolar, Kuhlmann Júnior (2015) afirma que uma função não se opõe à outra, pois “a educação de uma criança pequena envolve o seu cuidado, por isso destaca-se o papel de educar e cuidar atribuído às instituições de Educação Infantil” (Kuhlmann Júnior, 2015, p. 189). Para o autor, as creches e pré-escolas assistencialistas foram concebidas como instituições educacionais. Essa interpretação invalida a convicção de que as instituições precisariam deixar de ser assistenciais para se tornarem educacionais, ideia essa que acabou projetando para a Educação Infantil um modelo escolarizante.

Todos esses condicionantes históricos culminam na necessidade de reestruturação da Educação Infantil, na ascensão das interações e brincadeiras como eixos centrais do processo educativo na primeira infância, para que pudéssemos chegar à indissociabilidade do tripé que sustenta essa etapa educativa: educar-cuidar-brincar.

A Educação Infantil tem como objetivo o desenvolvimento integral da criança na primeira infância e o seu currículo se constitui em um “conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” (Brasil, 2010, p. 12).

Vale ressaltar que, “o reconhecimento de que as crianças são sujeitos ativos, criativos, capazes de interações com os outros e que têm direito à educação desde seu nascimento consiste em um dos fundamentos da Educação Infantil” (Brasil, 2016, p. 9).

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira” (Brasil, 2010, p. 25). Para compreender melhor a importância dessas premissas, recorreremos a Oliveira (2010) ao afirmar que:

[...] as interações com parceiros constituem o indivíduo dentro de sua cultura, ou seja, levam as crianças a dominar formas de agir, pensar e sentir presentes em seu meio cultural, resultando disso um constante processo de elaboração de suas identidades (Oliveira, 2010, p. 207).

Reafirmando esta referência teórica, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta que a Educação Infantil deve proporcionar às crianças experiências nas quais possam construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização (Brasil, 2017).

A brincadeira exerce um papel fundamental no repertório de atividades desenvolvendo na Educação Infantil. “Levemos em conta que, por meio da atividade lúdica, a criança busca compreender as relações entre pessoas, acontecimentos sociais, características pessoais, objetos e fenômenos de seu entorno etc” (Pasqualini; Lazaretti, 2022, p. 11).

Ao permitir a ação intencional (afetividade), a construção de representações mentais (cognição), a manipulação de objetos e o desempenho de ações sensório-motoras (físico) e as trocas nas interações (social), o jogo contempla várias formas de representação da criança ou suas múltiplas inteligências (Kishimoto, 2017, p. 44).

Outro alicerce que sustenta o trabalho na Educação Infantil é a organização do espaço e do tempo. Nesse sentido, Broering (2012) argumenta que:

a prática da educação infantil fundamenta-se na organização do espaço e do tempo. Como educadores, nosso principal papel nas instituições de educação infantil é proporcionar e pôr em cena ações intencionais de ampliação e diversificação das experiências das crianças (Broering, 2012, p. 116).

Para promover essas diversificadas experiências, o espaço e o ambiente precisam ser flexíveis, passando por constantes modificações, a fim de manterem-se atualizados e sensíveis às necessidades das crianças. Por sua vez, o tempo deve permitir o uso e o desfrute desse espaço cuidadosamente elaborado, considerando os ritmos das crianças, possibilitando que elas sejam protagonistas na construção de seu conhecimento (Edwards; Gandini; Forman, 2016).

Um currículo centrado na criança, como prevê as DCNEI, requer intencionalidade educativa, planejamento, sistematização e organização por parte do professor e das instituições.

De acordo com os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil, os espaços, materiais, brinquedos e mobiliários são potencializadores da aprendizagem e do desenvolvimento na medida em que cativam as crianças para brincar, interagir e explorar e proporcionam multiplicidade de experiências e vivências. “O ambiente oferece oportunidades para que as crianças participem ativamente de sua própria aprendizagem, para que elas adquiram e dominem novas habilidades, ganhem autoconfiança, autonomia e sentimento de pertencimento” (Brasil, 2018, p. 61).

Referenciando-nos no tripé educar-cuidar-brincar ou no binômio educar-cuidar, retomando nosso objeto de estudo – o livro didático e seu uso na Educação Infantil – consideramos o argumento de que este material se constitui em orientador dos tempos e dos espaços, restringindo as possibilidades para a criança brincar e interagir no cotidiano das unidades escolares.

Ao optar pelo livro didático como mediador de aprendizagens, as professoras fragilizam as interações sociais e comprometem o direito de brincar, uma vez que o livro prioriza a realização de exercícios escolares em detrimento das experiências sociais e culturais.

A pressão para que as crianças reconheçam letras, separem sílabas, realizem treinos mecânicos de letras manuscritas, façam cópias de palavras e de textos sem sentido, recitem os números em uma mera demonstração de memorização e não da compreensão acerca do funcionamento do sistema numérico recai sobre crianças em idades cada vez mais precoces (Vieira; Baptista, 2023, p. 64).

Ainda segundo Vieira e Baptista (2023), precisamos assumir o compromisso de recriar a Educação Infantil como espaço e tempo de criação, de troca, de produção e vivência de experiências, saberes e conhecimentos na perspectiva de uma pedagogia da primeira infância, que respeite os ritmos, os desejos e as especificidades que marcam os processos de desenvolvimento da criança.

Livro didático na Educação Infantil: Eis a questão

De acordo com o estudo de Pedro e Correa (2021), a utilização de livros didáticos na Educação Infantil inviabiliza as potencialidades e as experiências das crianças, além de colocar o foco da ação educativa na figura do professor.

Carvalho e Guizzo (2023), trazem importantes problematizações a respeito do currículo da creche presente em livros didáticos. Para os autores, com a homologação da BNCC (Brasil, 2017), houve uma descontinuidade na discussão sobre o currículo da Educação Infantil como proposto nas DCNEI (Brasil, 2010), trazendo um caráter operacional e instrumental, delimitando a ação das crianças e dos docentes.

Contrários a tal perspectiva, defendemos que a docência na creche pode ser relacional, intencional e articuladora de cuidado e educação a partir de mediações qualificadas de um docente habilitado. Afastamo-nos de noções que remetam a uma essência docente, perspectiva na qual são definidos modelos de docência, a partir da prescrição de um rol de competências universais a serem alcançadas pelos docentes. O docente que atua na creche, ocupa posições de sujeito que são constituídas por suas histórias de vida, formação e pelo contexto social, cultural e econômico onde atua (Carvalho; Guizzo, 2023, p. 8).

Trazemos adiante, a apresentação dos dados da pesquisa realizada em Montes Claros. Atualmente, o Sistema Municipal de Ensino de Montes Claros integra 47 Cemei's que atendem um total de 11.095 crianças, de 2 a 5 anos. Para a pesquisa, foram considerados 45 Cemei's que integravam o sistema na época da adesão, em 2021. Não consideramos as escolas de ensino fundamental que atendem turmas de Educação Infantil. Do total de 45 Cemei's, 22 fizeram adesão ao livro didático.

Em entrevista com a analista Dália, da Coordenadoria de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Montes Claros, ficou evidente o posicionamento desta Coordenadoria em relação à adesão ao livro didático. Segundo Dália,

a questão do livro didático, por si só, já é uma questão muito polêmica. A gente tem buscado bastante informações, ler, bastante leituras. E até o momento que a gente viu foi o trabalho com o livro didático, como um trabalho que pode se constituir como um engessamento das práticas da Educação Infantil, uma vez que, a gente aqui no Município, a gente trabalha sobre uma outra lógica. A gente tem toda uma lógica de projetos semestrais baseados no método científico, dando total protagonismo para que as crianças façam as suas descobertas e que essas descobertas sirvam de mote para os objetivos que a gente quer alcançar na Educação Infantil e esse livro didático, por melhor que ele seja, ele seria um limitador, mais complicado ainda porque os livros didáticos que nos foram ofertados, eles estavam em conformidade com a PNA e aí destoava completamente da Proposta Curricular que nós temos no Município (Dália, entrevista realizada em junho de 2023).

De acordo com a analista, antes da adesão ao livro didático pelas unidades escolares, a Coordenadoria fez a análise de todos os livros. Após essa análise, a Coordenadoria realizou um dia de formação com todas as supervisoras e diretoras para apontar que os livros do PNLD estavam na contramão da proposta curricular do município.

Ainda segundo a analista, o uso de livro didático na Educação Infantil constitui uma ruptura e não uma continuidade nos processos já desenvolvidos pela Educação Infantil municipal. “Não condiz com a gente. Muito pelo contrário, a gente tem feito um trabalho para as professoras desapegarem até do uso de matriz. A proposta é que se utilize muito material concreto como brinquedos e jogos pedagógicos” (Dália, entrevista realizada em junho de 2023). Para a entrevistada, os princípios que devem orientar o trabalho de um profissional que atua na Educação Infantil são o brincar, interagir, sentar-se no chão, com ações planejadas e com intencionalidade pedagógica, que rompam os muros das salas de referência.

Participaram desta pesquisa 51 professoras com idade entre 26 a 64 anos. Percebemos o fato de que quase a totalidade das docentes (90%) atende aos requisitos previstos na LDBEN 9.394/96 com relação à formação inicial – licenciatura em Pedagogia e Normal Superior. Apenas 8% apresentam graduação em Educação Física e 2% se abstiveram de responder.

A LDBEN 9.394/96, em seu art. 62º determina a formação em nível superior, em curso de licenciatura plena para a docência, admitindo, porém, o nível médio, na modalidade normal, para o exercício do magistério na Educação Infantil. Segundo Vieira e Baptista (2023, p. 138), “isso aponta para um horizonte desejável de formação docente, realizada em cursos superiores de licenciatura plena”.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, instituídas pela Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) em 2006, esta é a licenciatura que se destina à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil.

Sobre os processos de formação continuada dos quais as professoras participaram nos últimos 5 anos (nessa questão, foi possível marcar mais de uma opção), em primeiro lugar aparecem as ações de formação desenvolvidas no âmbito da Secretaria Municipal de Educação (71%). Em segundo lugar, as reuniões no módulo II (61%). Destacamos que esse percentual não é o esperado, considerando que esses processos propostos pela SME são obrigatórios. Uma maior participação nessas formações poderia garantir ao Sistema Municipal mais articulação, possibilitando a produção de confluências sobre temas relevantes para a educação das crianças.

A leitura de livros e artigos científicos aparece em terceiro lugar (51%) seguido dos demais processos formativos não obrigatórios.

Em relação à pós-graduação, 88% das respondentes afirmaram ter essa formação, das quais 27% têm especialização específica na área da Educação Infantil. Esse é um dado relevante já que um dos critérios para escolha de turnos e turmas, de acordo com a Instrução N° 01/2022 da Secretaria Municipal de Educação (SME), é a especialização na área da Educação, assim como a participação nos encontros de Módulo II (oferecidas pelas unidades escolares) e as atividades de formação oferecidas pela SME. Essa discussão aponta para uma questão sensível que é o plano de carreira do quadro de magistério do município que, embora cobre formação continuada, desestimula a inserção dos professores em processos formativos, quando estabelece o prazo de dez anos para reconhecer as titulações e incorporar o aumento de 10% sobre o salário base.

Em relação ao tipo de vínculo empregatício das participantes, 24 são efetivas e 27 são contratadas. Essa é outra questão sensível, pois, ao que parece, o número de professoras designadas é

bem superior ao de professoras efetivadas por concurso público. Solicitamos da Secretaria Municipal de Educação a informação do quantitativo total de professoras que atuam na Educação Infantil do município (efetivas e contratadas), porém nossa solicitação não foi atendida.

Historicamente, o primeiro concurso público para provimento de cargos, tanto para servidores da administração, como para professores e demais funções da educação, ocorreu na gestão do prefeito Dr. Mário Ribeiro da Silveira (1989-1992). O último concurso com vagas específicas para atuar na Educação Infantil foi realizado em 1995, cargo de professor II (Pré-escolar à 4ª série do Ensino Fundamental), cuja escolaridade exigida era magistério e adicional Pré-escolar, segundo o Edital 001/95 (Montes Claros, 1995). O último concurso público para o provimento de cargos efetivos da Secretaria de Educação de Montes Claros foi realizado em 2009, porém este certame não previu vagas para PEB I (Professor de educação Básica) - Educação Infantil, apenas para o cargo PEB I - anos iniciais, de acordo com o Edital 001/09 (Montes Claros, 2009).

Das participantes de nosso estudo, 28 professoras exercem a docência em dois cargos, 22 têm um cargo e 1 não respondeu a essa pergunta. Em relação à carga de trabalho, 10 gostariam de uma carga horária menor para desfrutarem mais tempo de lazer e com a família, 7 gostariam de uma carga horária menor para terem mais tempo para participar de ações de formação continuada, 3 gostariam de reduzir a jornada de trabalho docente e investir em um negócio próprio, 1 gostaria de abdicar da docência e investir em outra área de atuação e, por fim, 4 sentem-se sobrecarregados com a carga de trabalho atual.

Em relação às condições de trabalho das professoras, no que diz respeito à carga horária, destacamos um relativo alto percentual de satisfação – 26 professoras (51%). Ao compararmos os dados de satisfação com a carga horária de trabalho, percebemos uma correlação positiva, já que 17, das 26 professoras, exercem a docência em apenas um turno de trabalho, o que possivelmente, lhes possibilita dispor de tempo para o lazer, o cuidado de si e com sua família, dentre outras atividades que podem gerar esse sentimento. Ao relacionarmos a satisfação com o tempo de docência, não parece haver uma relação direta, uma vez que, tanto docentes com menos tempo (1 ano) e com mais tempo (30 anos) de docência declararam estar satisfeitas com a carga horária de trabalho.

Ao definirmos o projeto de estudo, do qual decorreu este artigo, orientamo-nos pela hipótese de que as condições de trabalho se constituíam um elemento explicativo para a adesão aos livros didáticos na Educação Infantil. Pensávamos que a carga horária de trabalho excessiva e a pequena disponibilidade de recursos materiais didático-pedagógico para subsidiar as práticas cotidianas com as crianças eram elementos que poderiam induzir as professoras a fazerem adesão aos livros didáticos. Mas, esta não parece ser uma chave explicativa para o posicionamento das professoras, já que de todo o universo pesquisado, 51% revelam satisfação com suas condições de trabalho e destas, 53,8% são favoráveis ao uso de livro didático e 26,9% são parcialmente favoráveis.

Das 51 professoras participantes da pesquisa, apenas 7 se manifestaram contra o uso de livro didático na Educação Infantil. As respostas, que indicam os motivos para as professoras se posicionarem contrariamente à utilização desse material com as crianças, se enquadram em 4 categorias de argumentos.

Na primeira categoria de argumentos, temos o livro didático apontado como um fator limitador da criatividade (4). Na segunda, é levantada a questão do foco que o livro didático dá à alfabetização (1). Na terceira, acredita-se que o livro não trata os temas de forma contextualizada e condizente com a realidade dos alunos (1) e na última categoria, está o argumento de que se precisa analisar o livro antes de responder (1).

Os argumentos das professoras nos remetem às suas crenças a respeito do livro didático e de seu uso com as crianças da Educação Infantil. Na categoria que incluiu um maior número de professoras os argumentos se associam, sobretudo, ao fato de que o livro didático interfere na autonomia do professor para planejar e propor a sua ação pedagógica. Mas, também, se associam às crianças e ao cerceamento de sua liberdade e criatividade, conforme dito por elas, a seguir,

O livro didático não dá liberdade ao professor para planejar e muitas vezes ele acaba ficando preso ao livro e deixa a criatividade de lado. E para as crianças penso que trabalhar sem o livro é mais produtivo e criativo (Rosa, 53a. 29d.).

Limita a criatividade da professora e das crianças, trazendo atividades prontas sem nenhum significado (Melissa, 49a. 30d.).

A Educação Infantil tem algumas características de aprendizagem muito específicas, o que ficaria muito restrito com a utilização do livro didático (Hortênsia, 26a. 1d.).

É desnecessário, pois priorizo o lúdico, nada engessado, repetitivo (Margarida, 59a. 20d.).

É importante destacar que, três das quatro professoras que fazem essa defesa, do não uso do livro didático, apresentam um tempo de docência que varia entre 20 e 30 anos de exercício, isso demonstra que já puderam vivenciar experiências e processos, saberes e práticas que lhes conferem autoridade ao estabelecerem seus posicionamentos.

Para Carvalho e Guizzo (2023) há nas obras didáticas uma *expertise* pedagógica a fim de justificar as propostas e tentar convencer a docente de que as indicações estão pautadas em fundamentos teóricos. Contudo, “os livros didáticos são manuais de formação que desconsideram a capacidade intelectual docente, ou seja, os docentes são significados como sujeitos incapazes de fazerem escolhas e tomarem decisões em relação ao trabalho pedagógico” (p. 13).

De acordo com Brandão e Silva (2017), os materiais estruturados, como os livros didáticos, podem dar mais segurança aos professores que são inexperientes ou mesmo suprimir certas lacunas de sua formação.

De forma semelhante, a professora Violeta, que apresenta argumentos contrários ao uso dos livros didáticos, associando estes materiais aos processos de alfabetização das crianças, também tem experiência docente construída em 25 anos de exercício profissional. Para esta professora, que compreende os livros do PNLD 2022 como recursos que visam promover habilidades preparatórias para a alfabetização no que concerne à literacia e à numeracia, este não deveria ser o objetivo a ser buscado pelo trabalho educativo com as crianças: “*Não compete à educação infantil alfabetizar as crianças, mas promover seu desenvolvimento integral respeitando seus limites, suas características e seu modo de aprender. A criança aprende brincando e interagindo*” (Violeta, 62a. 25d).

A fala da professora Violeta nos remete a Soares (2011), ao afirmar que não é função da Educação Infantil alfabetizar, embora isso possa acontecer. Para a autora, a Educação Infantil é para que a criança possa se desenvolver cultural, social e cognitivamente de forma lúdica. Reforçando essa ideia, Baptista (2010) ressalta que a alfabetização não se inicia na educação infantil, pois muitas vezes esse processo antecede a entrada da criança nessas instituições. Também não é nessa etapa que a alfabetização se completará, mas nas palavras da autora, “A educação infantil tem como principal contribuição para esse processo fazer com que a criança se interesse pela leitura e pela escrita, que ela deseje aprender a ler e escrever e, ainda, fazer com que ela acredite que é capaz de fazê-lo” (Baptista, 2010, p. 10).

Nesse mesmo sentido, a argumentação contrária ao uso de livros didáticos – que se faz presente nos discursos das professoras – se encontra com a Associação Brasileira de Alfabetização (Abalf), que apresentou pedido de impugnação do Edital do PNLD 2022, se posicionando e afirmando que:

Práticas educativas que empregam o livro didático não apenas restringem as experiências infantis, ao priorizarem os conteúdos disciplinares, como também retiram do(a) professor(a) a autonomia e a condição de tomar o cotidiano como elemento estruturante do currículo, confrontando assim as diretrizes oficiais para esta etapa da Educação Básica (Abalf, 2020, sem paginação).

O posicionamento do Mieib corrobora o da Abalf e se assemelha ao ponto de vista das professoras ao declarar que a utilização do livro didático, nesta etapa de escolarização, “se contrapõe às concepções que fundamentam toda a política de educação infantil do país, que concebem as crianças e suas experiências como o centro do processo educativo e não a construção precoce e compulsória do ofício de aluno” (Mieib, 2021, s/p). A exemplo de associações e movimentos que atuam em defesa de uma Educação Infantil, temos o Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) que conta, inclusive, com a participação de integrantes do Mieib. O LEEI faz parte do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, instituído pelo Decreto Federal nº 11.556, de 12 de junho de 2023 (Brasil, 2023), como política pública do Ministério da Educação. O projeto tem por eixo a oferta de curso de formação de professoras da Educação Infantil e foi estruturado no ano de 2016 por uma equipe composta por professoras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), bem como de profissionais da Coordenação Geral de Educação Infantil, vinculados à Secretaria de Educação Básica/Ministério da Educação. No entanto, o projeto tem origens no ano de 2008, momento em que se inicia a aproximação entre Ministério de Educação e universidades parceiras. Para sua concepção, a equipe realizou seminários, pesquisas, estudos e debates, dos quais participaram professores e estudiosos brasileiros e estrangeiros, que trouxeram importantes contribuições para a formatação do projeto e seu material didático-pedagógico (Brasil, 2016).

Inicialmente proposto para ser realizada ao longo do ano de 2017, como um processo de formação em serviço, *pari passu* com o trabalho docente nas unidades de Educação Infantil, a proposta foi esvaziada com o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, ocorrido em 31 de agosto de 2016. Em 2024, o LEEI é retomado e constitui-se em uma proposta de desenvolvimento profissional que tem por objetivo oferecer formação continuada aos profissionais que atuam na Educação Infantil. O projeto visa apoiar teórica e metodologicamente as docentes para que desenvolvam práticas educativas capazes de ampliar as experiências das crianças tendo como foco a oralidade, leitura e escrita, respeitando as especificidades da primeira infância e as noções de leitura e de escrita como práticas sociais que integram o cotidiano e sustentam interações e brincadeiras.

E, para além das associações profissionais e movimentos organizados, pesquisadores individuais já vêm se posicionando contrariamente ao uso de livros didáticos com as crianças da Educação Infantil, mesmo antes do PNLD 2022.

Compreendemos que a proposição do Livro Didático, com sua lógica prescritiva e conteudista não favorece uma ação docente construída a partir e com as crianças. Os acontecimentos da vida cotidiana que fazem parte da experiência das crianças, os saberes que as mesmas possuem e que devem originar processos curriculares não são considerados numa pedagogia transmissiva, [...] (Boito; Barbosa; Gobbato, 2016, p.11).

Brandão e Silva (2017), em seus estudos sobre livro didático na Educação Infantil, trazem relevantes contribuições para se discutir a sua inserção nesta etapa da escolarização – inserção que não é consensual entre os professores e estudiosos da educação das crianças. Sobre o uso do livro didático, segundo os autores, há os que defendem que o seu uso é importante uma vez que garante uniformidade e um conjunto mínimo de conhecimentos a serem acessados pelas crianças, dá maior segurança aos professores com pouca experiência e se constitui em uma resposta aos anseios das famílias de que seus filhos não estariam apenas “brincando” na escola. Por outro lado, os que são contrários afirmam que o livro didático diminui a possibilidade de um trabalho mais contextualizado a partir dos interesses das crianças, embota a autonomia e sensibilidade dos professores, padroniza e empobrece as experiências ao trazer uma quantidade excessiva de atividades com lápis e papel, restringindo o trabalho de outras esferas essenciais ao desenvolvimento infantil.

Boito, Barbosa e Gobbato (2016) concluíram que o uso de livro didático na Educação Infantil rouba os verdadeiros diálogos e encontros entre as crianças e o mundo, inviabilizando suas potencialidades e as significações do seu cotidiano na medida em que apaga a imaginação, a criatividade e enfraquece a curiosidade e a capacidade de construir hipóteses. “Silencia a autoria, das crianças e do professor. Vai colocando em segundo plano o brincar, o jogo simbólico, as linguagens, a arte como dimensão humana, as práticas cotidianas. Afasta da escola as culturas das crianças, a ludicidade, as infâncias” (Boito; Barbosa; Gobbato, 2016, p.14).

Em nossa pesquisa, observamos que, apesar da Coordenadoria de Educação Infantil se posicionar contrariamente ao uso de livro didático com as crianças e apontar que este pode se configurar em um engessamento da prática docente, 57% das professoras, dentre as participantes do estudo, são favoráveis ao uso. Isso nos leva à seguinte indagação: Por quais razões tantos Cemei's aderiram, mesmo a Coordenadoria da Educação Infantil, órgão orientador das instituições, tendo esse posicionamento? Isso salienta certa autonomia por parte das instituições e das professoras, mas também revela uma séria questão que é a discordância entre essas instâncias no que concerne às concepções que regem o trabalho da Educação Infantil municipal.

Livro didático: Um objeto de desejo

De acordo com Lajolo (1996), muitos materiais são essenciais na sala de aula e, dentre eles, destaca-se o livro didático que é objeto central na produção, circulação e apropriação de conhecimentos cuja difusão é dever da escola. Referindo-se, genericamente, aos livros didáticos e não especificamente aos destinados à Educação Infantil, a autora afirma que este recurso se constitui, portanto, em um instrumento importante para a aprendizagem formal. Outra característica do livro didático é o uso na situação específica da escola, por promover o aprendizado coletivo e orientado pelo professor, apresentando dupla destinação: aluno e professor (Lajolo, 1996). “O livro didático e a escola mantêm uma relação simbiótica. A expansão da escolarização amplia o público leitor de livros, e a existência destes – em particular, os destinados especialmente à escola – possibilita a própria escolarização da sociedade” (Munakata, 2012, p.59).

Os livros didáticos se inscrevem na tradição escolar e, talvez por isso, tenham sido objeto de ampla aceitação por parte das professoras que participaram da pesquisa e defendem o seu uso na Educação Infantil. Para entender esse cenário, destacamos que, ao falar desta tradição escolar, não nos referimos especificamente à Educação Infantil, etapa em que os livros didáticos não são hegemônicos.

No entanto, também destacamos que esse material não é estranho às práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças da Educação Infantil – na gestão do prefeito Ruy Muniz (2013 – 2016), a Secretaria Municipal de Educação de Montes Claros adquiriu e distribuiu livros didáticos para as crianças, com uso obrigatório nas salas de referência. Em 2023, do total de 51 participantes do nosso estudo, 29 se posicionaram favoravelmente ao livro didático e 15 professoras se declararam parcialmente favoráveis. O motivo mais amplamente apontado e reiterado foi o livro didático como um recurso a mais para ser utilizado pelo professor.

Um olhar sobre os posicionamentos docentes nos permite constatar que as professoras parcialmente favoráveis ao uso dos livros didáticos têm uma leitura crítica relativa aos seus limites, que sua adesão não se faz de forma irrestrita e irrefletida.

Acredito que o livro didático seria um suporte a mais no ensino/aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento das crianças, porém muitas vezes a abordagem dos temas não condiz com a realidade de nossas crianças. O livro didático por vezes é bastante engessado, não abordando a realidade e o cotidiano de nossas crianças, e, portanto, não se torna significativo para os alunos (as) (Amarilis, 50a. 13d.).

Interessante notar que, mesmo percebendo os pontos negativos em relação ao seu uso, a professora não se opõe frontalmente ao livro didático. No entanto, o grupo de professoras que se posicionam favoravelmente aos livros didáticos sinalizam apenas os benefícios de uso pelas crianças. Com a argumentação de se produzir a preparação das crianças para aprendizados futuros esperados para o Ensino Fundamental, sobretudo, para a alfabetização, as professoras defendem a presença dos livros didáticos na Educação Infantil.

Segundo a professora Camélia (37a. 12d.), o livro didático é uma forma de preparar as crianças para o Ensino Fundamental, pois desenvolve algumas habilidades, como saber manusear um livro, procurar uma página, desenvolver limites espaciais. Estes são argumentos que se alinham à própria proposição do PNL 2022, que defende a função de preparação na Educação Infantil.

De acordo com a professora Azaléia, que tem 23 anos de experiência na docência (não informou a idade), o livro didático seria para: “Aumentar recursos para a aprendizagem e estimular a criança a ser um bom leitor no futuro”. Para a professora, a adequada Educação Infantil prepara as crianças para a alfabetização.

Na lógica dessas professoras, a Educação Infantil se apresenta como momento preparatório, que garantirá o sucesso futuro das crianças, promovendo o desenvolvimento de habilidades. Embora a professora Azaléia já atue na Educação Infantil há 20 anos, não participou de nenhum processo de formação continuada nos últimos cinco anos. A afirmação da professora de que a criança será um bom leitor no futuro reafirma a ideia de Educação Infantil como etapa preparatória, apontando para concepções e teorias baseadas nos moldes tradicionais de pensar, sem considerar a criança como um sujeito ativo, que aprende brincando e interagindo e que se desenvolve por meio das experiências que vivencia. A professora vê a constituição da criança leitora como algo a ser conquistado no futuro e não como possibilidade do tempo presente e das experiências nele vividas. “[...] Muitas vezes, o que é valorizado pelos educadores é o que diz respeito aos conteúdos, ao que ‘prepara para o futuro’, desconsiderando as potencialidades das ações espontâneas das crianças” (Barbosa; Maia; Roncarati, 2016, p. 238).

Em Montes Claros, a professora Begônia afirmou ser favorável ao livro didático, ancorada em dois argumentos:

Para unificação da proposta de trabalho do município, visto que cada professor trabalha individualmente e para resolver a questão do custeio do material do aluno que tem sido arcado pelo docente e que é obrigação do município (Begônia, 12d).

Para além da unificação da proposta curricular, a professora suscita uma importante questão, que tem sido naturalizada no âmbito das instituições educativas e por parte das professoras – de que as docentes precisam disponibilizar recursos próprios para subsidiar a sua compra para uso em sala de referência. Todos os participantes da pesquisa afirmaram ser esta uma estratégia para adquirir materiais utilizados pelas crianças.

Como explicitado na seção anterior, inicialmente, como chave explicativa, pressupomos que as condições de trabalho se constituíam como fatores que incidiram sobre a adesão das professoras ao livro didático para Educação Infantil. Porém, dentre as participantes do estudo, a professora em questão foi a única que apontou este como um dos motivos da sua adesão. A professora não deixou claro o sentido atribuído à unificação da proposta, dado que a rede tenha uma Proposta Curricular para Educação Infantil elaborada pela Secretaria Municipal de Educação, revisada e atualizada pela equipe de analistas da Coordenadoria de Educação Infantil. Contudo, a fala de Begônia traz à tona uma importante questão – da participação coletiva na elaboração do currículo a ser desenvolvido –, já que não há a participação massiva das professoras na definição desta proposta, há apenas uma participação por amostragem.

Talvez por não participarem da proposição do currículo para a Educação Infantil, as professoras ainda se apegam à ideia de que é preciso trabalhar uma listagem de conteúdos, e os livros didáticos trazem essa seleção arrematada.

O estudo de Borges e Garcia (2019), concluiu que o sentido dos livros didáticos não se encerra em sua própria estrutura, pois eles se apropriam do currículo, definindo-o por meio de discursos e saberes/poderes que trazem consigo (Borges; Garcia, 2019, p. 193).

Elencamos abaixo algumas alocações das professoras ao responderem sobre os motivos do seu posicionamento favorável ao livro didático, que apontam as vantagens da sua utilização e que indicam o que elas esperam desse material:

Para ter um planejamento estruturado (Gardênia, 44a, 24d); Ter um trabalho direcionado (Bromélia, 47a, 10d); Ajudar o professor a trabalhar os conteúdos propostos pela BNCC (Tulipa, 50a, 13d); Ter um cronograma das atividades (Gérbera, 41a, 12d); O livro permite que a criança tenha contato com uma sequência didática adequada para a série de escolaridade (Bonina, 55a, 13d); O livro didático ajuda a nortear o planejamento do professor, também, é um novo recurso para o educando (Calêndula, 36a, 12d).

Expressões como: “estruturado”, “direcionado”, “cronograma” presentes nos discursos das professoras, indicam a necessidade de controle a ser exercido pela educação escolar.

Na educação infantil, vemos com frequência rotinas engessadas, marcadas por ações, músicas, gestos e falas sempre iguais. Não raro, ainda, essas rotinas são excessivamente sistematizadas e carregam velados instrumentos de controle dos corpos e das expressões afetivas das crianças, mantendo o cotidiano numa aparente ordem - à custa de uma contenção, muitas vezes, penosa do corpo da criança (Kramer; Nunes; Carvalho, 2016, p. 260).

As falas trazem, ainda, duas expressões - sequência didática e nortear planejamento – que reforçam essa ideia de engessamento e de homogeneização de práticas.

Outro dado relevante na pesquisa é que, ao serem perguntadas sobre as funções da Educação Infantil, 19 professoras afirmaram que “as brincadeiras e as interações devem ser priorizadas”. Porém, 14 dentre elas se posicionaram a favor do uso do livro didático na Educação Infantil. Esta é uma escolha teórica que se distancia da opção pelo livro didático como forma e recurso para se organizar os tempos e espaços para brincar e interagir. Esta posição acaba revelando uma incoerência entre o que as professoras pensam e o modo como conduzem suas práticas pedagógicas. A inconsistência nas práticas foi apontada pela analista pedagógica da SME:

Eu percebo dois extremos perigosíssimos: A ausência de intencionalidade. - “Ah, nós vamos brincar!” Aquela professora que joga as peças de lego em cima da mesa ou dá a massinha para o menino brincar. Não que ele não possa ter o momento de brincadeira livre, esse momento existe, mas, isso não o tempo inteiro. Então, ausência de intencionalidade, ou então práticas equivocadamente retiradas do Ensino Fundamental. Então, a gente vê práticas de leitura e escrita, por exemplo. Pra você ter um exemplo, quando a gente coloca lá, para o 2º Período, utilizar estratégias para resolver situações problemas com materiais concretos ou desenhos [...] E, aí a gente vê professor que arma continha. Então a gente fala: - Mas, por que armar essa continha? Essa não é a proposta da Educação Infantil, não que isso seja proibido, isso não é proibido, mas antes de armar continha ele precisa ter autonomia. Ele precisa manusear o conceito de adição, subtração, de dividir com material concreto... com desenhos, com registros contextualizados. A gente ainda vê professores que querem fazer ficha de rotina: - “Montes Claros, treze de junho de 2023”. A gente ainda vê. Então, é... são concepções bem antigas, professores que estão na docência da Educação Infantil, sem compreender as particularidades da criança de 0 a 5 anos (Dália, entrevista realizada em junho de 2023).

Segundo a analista entrevistada, ainda existem muitos desafios a serem vencidos, como por exemplo, servidores que solicitam remanejamento para a Educação Infantil com o intuito de “descansar” da docência. Segundo ela, isso reflete não apenas uma ausência de perfil profissional, mas também o desconhecimento do que é feito na Educação Infantil.

Apesar de todos os entraves, a analista afirma que já houve muitos avanços, inclusive no que tange à profissionalização e a identidade do docente. Podemos presumir, como um desses entraves, o fato de que um quantitativo significativo de professoras não é recrutado pela via de concurso público, o que gera uma rotatividade muito grande dessas profissionais, que mudam de unidade escolar a cada ano. Por sua vez, essa alta rotatividade compromete a continuidade e a consolidação do trabalho realizado, além de prejudicar as relações e vínculos pessoais.

Considerações finais

A Educação Infantil é viva e pulsante, é um tempo e um espaço de muitas e ricas possibilidades. Lugar do novo, da descoberta, da entrega, de encontros, de vivências, de sorrisos e de experiências que vão construir memórias e constituir o “ser” enquanto “humano”. A criança está no centro desse processo. Não como um ser passivo, mas como um sujeito que participa ativamente da construção do seu próprio conhecimento e que tem o direito a uma mediação qualificada e sensível, que aguce a curiosidade e criatividade próprias da infância.

A propositura de livro didático para essa etapa de escolarização se revela incompatível com as concepções basilares construídas ao longo dos anos e fixadas pelas normativas nacionais da área. A

adoção ao objeto 1 (Obras didáticas destinadas aos estudantes, professores e gestores da Pré-escola) do PNLD 2022 se constitui em um retrocesso, podendo gerar práticas antiquadas e ultrapassadas que não respeitam as características de aprendizagem das crianças e nem a sua identidade. Acreditamos que o uso de livros didáticos reforça a lógica transmissiva de conteúdos, comprometendo a finalidade precípua da Educação Infantil. Tais recursos didáticos podem conduzir a práticas mais formatadas e direcionadas para conceitos que se inscrevem em uma “tradição” de pensar a Educação Infantil como etapa preparatória para o Ensino Fundamental, coadunando com concepções mais conservadoras.

Consideramos que os posicionamentos e argumentos das professoras, apresentados neste artigo, ecoam, mesmo que não expressamente, suas perspectivas e concepções, nos apontando um caminho para compreendermos como suas práticas se dão nas salas de referência. Constatamos que 57% das professoras participantes são favoráveis ao uso do livro didático na Educação Infantil, apesar das normativas da área apontarem para outra direção, manifestando certa incoerência entre suas afirmações e suas práticas. 14% das professoras são contra e 29% são parcialmente favoráveis ao uso do livro didático.

O conhecimento do arcabouço teórico e científico que rege o trabalho na Educação Infantil é indispensável ao professor que atua nessa etapa de ensino. Os resultados encontrados sinalizam para a necessidade premente de práticas permanentes de formação das professoras do Sistema Municipal de Ensino que atuam na Educação Infantil, a fim de ampliar sua compreensão sobre a educação das crianças e contribuir para a materialização, nos espaços educativos, das definições legais expressas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Referências

ABALE, Associação Brasileira de Alfabetização. *REPRESENTAÇÃO com pedido de IMPUGNAÇÃO do Edital do Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD 2022*, Publicado em 21 de maio/2020. Rio de Janeiro, 16 de junho de 2020. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2020/06/MPF-VF-16-06.pdf> Acesso em: 12 ago. 2022.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; COSTA VAL, Maria da Graça (Org.). *Livros de alfabetização e de português: os professores e suas escolhas*. Coleção Educação e Linguagem. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004. 10v.

BAPTISTA, Mônica Correia. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. In: I Seminário Nacional: *Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais*. Anais [...], Belo horizonte, novembro de 2010.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, 1993.

BOITO, Crisliane; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; GOBBATO, Carolina. Livro didático na Educação Infantil: de que docência estamos falando? In: XI ANPED SUL, REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED, 2016, Curitiba. Anais [...], Curitiba, UFPR, 2016, p. 1-16.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; SILVA, Aleksandro da. O ensino da leitura e escrita e o livro didático na Educação Infantil. *Educação*, v. 40, n. 3, p. 440-449, 2017. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/reveduc/v40n3/1981-2582-reveduc-40-03-440.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Caderno de apresentação*. 1. ed. Brasília, DF: MEC/SEB, 2016. 56 p. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v. 1).

BRASIL. Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. *Diário Oficial da União*, Seção 1, Página 277, Brasília, DF, 05 jan. 1939. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 19 abr. 2022.

BRASIL. Lei Federal n. 9.394 de 26 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 19 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*/ Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil: práticas e interações*. 1. ed. Brasília, DF: MEC/SEB, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://fila.mec.gov.br/manutgeral.htm>. Acesso em: 8 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Nacional do Livro e do Material Didático. *Documento Referencial Técnico-Científico: edital PNLD 2022 – Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC, 2020. Disponível em: https://www.fnnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Editais/2020/2022/Document%20Referencial%20Tecnico-Cientifico%20-%20PNLD%202022%20-%20Ed%20Infantil_21.05.20.pdf. Acesso em: 20 maio 2022.

BRASIL. Decreto n. 11.556, de 12 de junho de 2023. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 jun. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11556.htm. Acesso em: 16 ago. 2024.

BROERING, Adriana de Souza. Quando a creche e a universidade se encontram: histórias de estágio. In: OSTETTO, Luciana E. (Org.). *Educação infantil: saberes e fazeres da formação de professores*. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2012. p. 107-126.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As Cem Linguagens da Criança: a Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. [S. l.]: Penso Editora, 2016. 1v.

GARCIA, Maria Manuela. Identidade docente (verbete). In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancellari; VIEIRA, Lívia Fraga (org.). *Dicionário Trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: Gestrado/UFMG, 2010.

GOMES, Marineide de Oliveira. *Formação de professores na Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2009.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 2017. E-book.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina. Infância, formação e cultura: uma trajetória de pesquisa e/em curso. In: KRAMER, Sonia et al. *Educação infantil: formação e responsabilidade*.

1. ed. Campinas: Papyrus, 2016. p. 9-30. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br> . Acesso em: 11 ago. 2023.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual do usuário. *Em Aberto*, Brasília, DF, ano 16, n. 69, p. 3-10, jan./mar. 1996.

MIEIB. Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil. *Carta aberta do Mieib Posicionamento público contrário aos livros didáticos na Educação Infantil*, 2021, Disponível em: <https://www.mieib.org.br/wpcontent/uploads/2021/08/MIEIB-Justificativa-11.08.21.pdf> Acesso em: 14 jul. 2022.

MONTES CLAROS, Prefeitura Municipal de. *Concurso público de provas*. Edital N° 001/95. Disponível em: https://admin.montesclaros.mg.gov.br/upload/seplag/files/recursos_humanos/concursos_publicos_municipais/concurso_01-1995/EDITAL_01-1995_E_ANEXOS.pdf. Acesso em: out. 2023.

MONTES CLAROS, Prefeitura Municipal de. *Concurso público para provimento de cargos efetivos do quadro de pessoal da educação do município de Montes Claros/MG*. Edital nº 001/09. Disponível em: https://admin.montesclaros.mg.gov.br/upload/seplag/files/recursos_humanos/concursos_publicos_municipais/concurso_01-2009_educacao/EDITAL_01-2009_E_ANEXOS.pdf Acesso em: out. 2023.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático como mercadoria. *Pro-Posições*, [S. I.], v. 23, n. 3 (69), p. 51-66, set./dez. 2012.

PASQUALINI, Juliana Campregher; LAZARETTI, Lucinéia Maria. *Que educação infantil queremos? Um manifesto em defesa da educação escolar para crianças pequenas*. 1. ed. Bauru, SP: Mireveja, 2022.

SOARES, Magda Becker. Um olhar sobre o Livro Didático. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 2, n. 12, p. 52-63, nov./dez. 1996.

VIEIRA, Livia Fraga; BAPTISTA, Mônica Correia. *Educação infantil*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2023.

RECEBIDO: 02/04/2024

RECEIVED: 02/04/2024

APROVADO: 30/09/2024

APPROVED: 30/09/2024