

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

LAURA RAMSEIER

EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: AVANÇOS E DESAFIOS

ERECHIM

2024

LAURA RAMSEIER

EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: AVANÇOS E DESAFIOS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim, como requisito para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Adriana Salete Loss

ERECHIM

2024

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Ramseier, Laura
Educação Infantil no Brasil:: avanços e desafios /
Laura Ramseier. -- 2024.
51 f.

Orientadora: Adriana Salete Loss

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) -
Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de
Licenciatura em Pedagogia, Erechim,RS, 2024.

I. Loss, Adriana Salete, orient. II. Universidade
Federal da Fronteira Sul. III. Título.

LAURA RAMSEIER

**EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: AVANÇOS E
DESAFIOS**

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado como requisito para obtenção de grau de Licenciado no Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS.

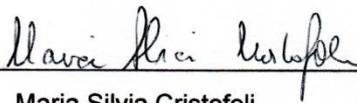
Este trabalho de conclusão de curso foi defendido e aprovado pela banca no dia 26/06/2024.

BANCA EXAMINADORA:



Adriana Salete Loss

Orientador (a)



Maria Silvia Cristofoli

Membro interno



Camila Pompelli de Rossi

Membro Externo

Dedico este trabalho para todas as infâncias e para todas as pessoas que me apoiaram e ajudaram ao longo desta caminhada.

AGRADECIMENTOS

Neste momento, como forma de agradecer e retribuir, escrevo aqui, para todas as pessoas que fizeram parte e estiveram comigo durante todos esses anos, que nenhuma palavra é capaz de expressar tamanha gratidão por tê-las presentes em minha vida.

Primeiramente, agradeço a Deus, por estar permitindo viver esse momento sonhado, nunca me deixando só nos instantes de incertezas, angústias, fraquezas e desânimos. Deus me tornou uma pessoa mais forte e me mostrou que eu posso e consigo ser maior que os obstáculos que a vida coloca em nossa caminhada.

Às colegas e amigas que estiveram presentes e juntas na caminhada da graduação, à Luana Migon e Yanka Brenda da Silveira por tornarem as noites de aulas e trabalhos mais leves com suas presenças. Agradeço também a Camila Pompelli de Rossi e Julia Souza Almeida, por me ensinarem tanto sobre a educação infantil (principalmente, a trocar fraldas), por serem inspirações de profissionais e de seres humanas. Obrigada por me auxiliarem na jornada de escolha de tema e montagem de ideias para o Trabalho de Conclusão de Curso.

Gratidão à professora Adriana Salete Loss, por ser inspiração de ser humano e de profissional docente. Obrigada por aceitar ser minha orientadora e me acompanhar nesse percurso tão tenso, porém necessário. Sinto-me lisonjeada por ter você comigo em mais uma caminhada de minha carreira como profissional docente.

Agradeço a todos/as professores/as que estiveram, de fato, presentes nesta trajetória acadêmica, saibam que vocês foram de suma importância para chegarmos até aqui e construir várias/os profissionais docentes qualificadas/os para exercer uma profissão digna, preservando cada indivíduo e infância.

Aos meus pais, Delires Talaska Ramseier e Arnaldo Ramseier, e minha irmã, Daniele Ramseier, agradeço por acreditarem em mim, estarem sempre torcendo com as minhas conquistas e, principalmente, por estarem do meu lado em todos os momentos, me fazendo acreditar que isso era possível de se tornar realidade. Gratidão por se fazerem presentes em mais uma caminhada, por me apoiarem, por não deixarem desistir de um sonho.

À minha irmã, por muitas vezes, tirar um tempo da sua rotina para ouvir o que eu tinha para falar sobre o meu trabalho, sobre o que aprendi nas aulas, por muitas vezes, colocar um doce escondido na minha mochila para a hora do intervalo. Meus pais e minha irmã, obrigada por sempre se preocuparem comigo e mostrarem presentes nos detalhes do dia a dia. O incentivo, confiança, apoio, consolo e auxílio de vocês foi de suma importância para que eu concluísse essa trajetória. Por fim, agradeço vocês por compreenderem minha ausência em muitos momentos e, principalmente, por acreditarem em mim quando nem eu mesma acreditava mais, eu amo vocês!

Agradeço às professoras Maria Silvia Cristofoli e Camila Pompelli de Rossi, por tirarem um tempo do seu dia a dia e aceitarem fazer parte da minha banca examinadora, desde já, agradeço pelas contribuições que enriqueceram esta pesquisa. Saliento que foram escolhidas com muito carinho, amor e admiração que tenho por vocês. Gostaria que soubessem que são exemplos de profissionais docentes e de seres humanos; para mim, é um orgulho imenso tê-las presentes nesta trajetória desafiadora e marcante. Obrigada por cada marca e ensinamento deixado em minha vida.

Também não posso deixar de agradecer a mim mesma por suportar todo esse processo, por saber ser meu principal ponto de suporte, pois só nós mesmos sabemos das nossas feridas e angústias. Agradeço por ter sido forte em todos os momentos e ter dado o meu melhor, apesar das quedas, eu consegui levantar, muitas vezes, mais forte ainda.

Portanto, sei que palavras não são capazes de expressar tamanha gratidão a todas as pessoas que me apoiaram para tornar essa trajetória mais leve. Não há palavras que expressem a alegria de chegar à conclusão de mais um sonho que está se tornando real. A todos/as que contribuíram e estiveram comigo até aqui, saibam que foram importantes e marcantes, aqui fica expressa a minha GRATIDÃO!

RESUMO

O presente trabalho tem como tema “A Educação Infantil após a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96. O problema é “quais os avanços e os desafios da Educação Infantil após a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96?”, objetivando identificar e analisar os avanços e os desafios da Educação Infantil após a Lei 9.394/96. A metodologia principal da pesquisa é a abordagem qualitativa. Por meio dessa principal fonte ramificam-se também outros meios metodológicos, sendo realizadas as pesquisas: bibliográfica, exploratória-investigativa e a análise documental. Foram encontrados resultados de que essa etapa da educação passou por inúmeros avanços, como, por exemplo: a criança que era vista como um adulto em miniatura passa a ser um indivíduo de direitos, particularidades e singularidades; a Educação Infantil tornou-se uma etapa da Educação Básica, saindo do cunho assistencialista para integrar o cuidar e o educar como indissociáveis; os espaços pedagógicos agora são pensados na autonomia e facilidade para as crianças; e a formação docente foi ampliada, tendo aumento na busca por Licenciaturas, bem como houve maior ênfase na formação continuada desses profissionais. Os principais desafios são: auxiliar na formação de docentes para que eles/elas tenham maior conhecimento e mais habilidades sobre como prosseguir com o que está proposto nos campos de experiências, exercendo um planejamento em que coloque a criança como protagonista; clareza e compreensão do educar e do cuidar como práticas indissociáveis; e, por fim, ter a clareza e compreensão da Educação Infantil como etapa única e repleta de significados.

Palavras-chave: Educação Infantil; Lei de Diretrizes e Bases; Concepções, avanços e desafios; Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

ABSTRACT

The theme of this work is “Early Childhood Education after the Law of Guidelines and Bases 9,394/96. The problem is “what are the advances and challenges of Early Childhood Education after the Law of Guidelines and Bases 9,394/96?”. Aiming to identify and analyze the advances and challenges of Early Childhood Education after Law 9,394/96. The main research methodology is the qualitative approach. Through this main source, other methodical means also branch out, with research being carried out: bibliographic, exploratory-investigative, and documentary analysis. Results were found that this stage of education went through numerous advances, for example: the child who was seen as a miniature adult becomes an individual with rights, particularities and singularities; Early Childhood Education became a stage of Basic Education, moving away from the welfare nature to integrate care and education as inseparable; educational spaces are now designed with autonomy and ease for children; and teaching training was expanded, with an increase in the search for Degrees, and also, greater emphasis on the continued training of these professionals. The main challenges are: assisting in the training of teachers so that they have greater knowledge and more skills on how to proceed with what is proposed in the fields of experience, carrying out planning in which the child is the protagonist; clarity and understanding of educating and caring as inseparable practices; and finally, have clarity and understanding of Early Childhood Education as a unique stage full of meanings.

Keywords: Early Childhood Education; Law of Guidelines and Bases; Conceptions, advances and challenges; National curriculum framework for early childhood education; National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LDB	Lei de Diretrizes e Bases
RS	Rio Grande do Sul
Dr.	Doutor
D.	Dona
Nº	Número
Art.	Artigo
PNE	Plano Nacional de Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
PNQEI	Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil
E.I.	Educação Infantil

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Concepções de criança.....	27
Quadro 2- Concepções de Educação Infantil.....	29
Quadro 3- concepções de espaços pedagógicos.....	32
Quadro 4- concepções de formação docente.....	34
Quadro 5- Análise dos avanços: criança.....	37
Quadro 6- Análise dos avanços: Educação Infantil.....	37
Quadro 7- Análise dos avanços: espaços pedagógicos.....	42
Quadro 8- Análise dos avanços: formação docente.....	43

Sumário

1. INTRODUÇÃO	13
2. A EDUCAÇÃO INFANTIL ANTES DA LEI DE DIRETRIZES E BASES.....	16
2.1. DURANTE A LEI DE DIRETRIZES E BASES.....	21
2.2. SANCIONAMENTO DE OUTROS DOCUMENTOS	23
3. O QUE APONTAM OS DOCUMENTOS?	26
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	44
5. REFERÊNCIAS	48

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho, intitulado “Educação Infantil no Brasil: avanços e desafios”, busca pesquisar como problema: “Quais os avanços e os desafios da Educação Infantil após a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96?”. Como objetivo geral, a intenção é identificar e analisar os avanços e os desafios dessa etapa da educação após a LDB 9.394/96.

Dessa forma, os objetivos específicos foram descrever como era considerada a infância brasileira antes da promulgação da Lei 9.394/96; identificar, na LDB, e destacar os capítulos que abordam sobre a Educação Infantil; identificar e descrever as concepções de criança, educação infantil, espaços pedagógicos, formação docente, nos documentos posteriores a LDB; e, por fim, analisar, a partir dos documentos oficiais, os avanços e os desafios da Educação Infantil brasileira.

A motivação da escolha desse tema “Educação Infantil no Brasil: avanços e desafios” foi a partir da jornada no curso de Graduação de Licenciatura em Pedagogia, na Universidade Federal da Fronteira Sul, *campus* Erechim/RS, por intermédio de leituras e debates, e, mais tarde, vivenciando os estágios curriculares obrigatórios, quando se percebeu e criou-se um apreço pela Educação Infantil, considerando o espaço e o tempo das crianças nesse ambiente de suma importância para o desenvolvimento social, cognitivo e físico delas.

É nesse movimento que minha curiosidade como pesquisadora tem me levado a ponto de compreender quais os avanços e os desafios que a educação Infantil percorreu a partir do surgimento da Lei de Diretrizes e Bases e, para isso, será preciso ter a percepção de algumas concepções pertinentes ao ambiente educativo. É preciso ter a compreensão de que a escola e/ou creche de Educação Infantil não é um “depósito” de crianças, ambiente no qual as “tias” estão lá para cuidar das crianças e entregá-las aos pais e/ou responsáveis no final do dia. É um ambiente educativo em que elas estão lá como educadoras (es) competentes para auxiliar a criança em seu desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e motor, estão lá para mostrar-lhes a infância e as diferentes possibilidades de descobertas sobre o mundo que nos cerca.

A escolha desse tema também instiga a entender, compreender e ver com mais clareza os avanços e os desafios que a educação infantil percorreu após o surgimento

da LDB. É preciso ter compreensão de que a Educação Infantil é a “primeira etapa da educação básica, (e) tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. (Lei nº 9.394/96, art. 29)

É preciso entender se esse espaço está contemplando o desenvolvimento das crianças e se está também respeitando a infância em sua complexidade, pois, como educadores/as, precisamos ter consciência de que somos “[...] responsáveis pela educação dos bebês, mas, para compreendê-los, é preciso estar com eles, observar, ‘escutar as suas vozes’, acompanhar os seus corpos [...]” (Barbosa, 2010, p.6). Portanto, para isso, é importante entender o nosso papel de pedagogos/as e tornar a infância um prazer para a criança, deixando e permitindo que viva a sua infância. Nesse viés, o cunho metodológico da presente pesquisa é uma abordagem qualitativa, ramificando-se nas abordagens bibliográfica, exploratória-investigativa e análise documental.

Nesse viés, o cunho metodológico da presente pesquisa é uma abordagem qualitativa, sendo que ela “[...] aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (de Souza Minayo; Deslandes; Gomes, 2011, p. 22), ou seja, essa metodologia não é baseada em números exatos e estáticos, mas compreende as vivências humanas em seu todo, priorizando a relação entre seres humanos. Por meio dessa principal fonte de abordagem ramificam-se também outros meios metodológicos, sendo que, nesta pesquisa, foi utilizado o viés da exploratória-interpretativa, seguindo como norteamento uma base em algumas categorias preliminares: concepções de criança; de Educação Infantil; de currículo; de formação docente; e de espaços pedagógicos.

Para fundamentar as conclusões encontradas no decorrer da elaboração da pesquisa, foi realizada também uma investigação de cunho bibliográfico, que, segundo Cervo e Bervian (1996, p. 48),

[...] procura explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas em documentos. Pode ser realizada independentemente ou como parte da pesquisa descritiva. Busca conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado existentes sobre um determinado assunto, tema ou problema.

Os/as autores/as encontrados/as dialogam com o que foi encontrado na pesquisa documental, que, ao mesmo tempo, em que se parece com a bibliográfica, busca investigar e analisar “[...] leis, regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares” (Lüdke e André, 1986, p. 38).

Portanto, foram realizadas leituras e análises da Lei de Diretrizes e Bases (1996, e redações atualizadas), Plano Nacional de Educação (2001, 2014), Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2018), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) e a Base Nacional Comum Curricular (2018). Cabe explicitar que foi optado por realizar uma abordagem qualitativa, que é muito utilizada para a pesquisa educacional, e a escolha trata de trabalhar com um estudo de observações, análise e coleta de dados teóricos. (Teixeira, 2015). Sendo assim, a opção recaiu nesse método, pois além de ser uma pesquisa educacional, no presente trabalho, não foi contextualizado com dados numéricos.

Assim sendo, este trabalho divide-se em capítulos, sendo que, primeiramente, refere-se à Educação Infantil antes da Lei de Diretrizes e Bases, realizando uma contextualização da Educação Infantil, antes da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, incluindo o surgimento de outros documentos. O terceiro capítulo diz respeito ao que apontam os documentos, expondo os resultados encontrados durante o estudo. Por fim, o quarto capítulo traz a conclusão da a pesquisa a partir das considerações finais.

2. A EDUCAÇÃO INFANTIL ANTES DA LEI DE DIRETRIZES E BASES

[...] Cada criança é um ser único, diferente de qualquer outra, que experimenta ritmo e evolução próprios, tem os seus interesses e provém de um universo cultural, econômico e familiar específico; cada um é um caso, uma personalidade que desabrocha de modo diverso.

Joaquim Azevedo (1994)

Sabe-se que a (s) infância (s) e criança (s) já passaram por diversas e diferentes mudanças no contexto da sociedade brasileira para chegar ao que se considera hoje uma infância “adequada” e respeitada pelos adultos, portanto, não se pode generalizar tal ilustração para todas as infâncias e crianças. É preciso ter clareza de que a infância é

[...] sobretudo construção de ordem social e cultural, eficaz e significativa, a qual, em cada época, tem-se a pretensão de definir de forma estável e concreta, engendrando freqüentemente práticas e processos educativos de natureza prescritiva e normatizadora. (Monarcha, 2001, p. 2)

A partir dessa passagem, pode-se voltar ao contexto histórico geral da (s) infância (s), quando, por volta do século XII, a criança vinha sendo vista como um adulto em miniatura, sendo que, após deixar “[...] os cueiros, ou seja, a faixa de tecido que era enrolada em torno de seu corpo, ela era vestida como os outros homens e mulheres de sua condição” (Ariès, 1981, p. 32). Sendo assim, a criança após o desmame tardio, depois de crescer e não caber mais nos cueiros, era vestida com roupas de seus familiares, roupas que representavam de longe a classe social que estava destinada na época, pois, na sociedade, há várias classes sociais, o que vem sendo distinto e separado desde muitos séculos atrás. Sendo assim, ressalta-se de que desde séculos passados:

As infâncias foram muitas: as das crianças de famílias ricas, filhas de fazendeiros; as das crianças filhas de funcionários, profissionais liberais, comerciantes das cidades; as das crianças filhas de imigrantes, operários ou trabalhadores rurais; as das crianças filhas de famílias negras recém-saídas da escravidão; as das crianças filhas de pequenos produtores rurais: os caipiras, caboclos, sitiantes etc. Origens diversas, experiências distintas, histórias que remetem a questões também diferentes, especialmente no tocante à educação. (Monarcha, 2001, p.124)

As crianças (principalmente, as de classe média/baixa) séculos atrás, desde cedo, começavam a vestir-se da maneira adulta, sendo destinadas ao trabalho, necessitando fazer um esforço braçal todos os dias por longas horas. Cabe anotar

que, naquele tempo, as crianças deveriam ter em torno de sete ou oito anos de idade quando começavam a fazer parte e praticar a vida dos adultos. Naquele mesmo período, enquanto algumas crianças (pobres) necessitavam trabalhar, outras, que faziam parte da elite, que eram pessoas que tinham um poder socioeconômico na sociedade, adquiriam um pouco de conhecimento em suas casas com suas amas, que eram mulheres empregadas, encarregadas de cuidar das crianças nas casas dessas famílias da sociedade burguesa. Vale ressaltar que apenas adquiriam conhecimentos os meninos da classe alta, pois, segundo a igreja, eles precisavam ter esses conhecimentos para dar seguimento ao nome da família e a dominar as classes sociais mais baixas da sociedade.

No decorrer do século XX, a (s) infância (s) teve inúmeras mudanças para ganhar um pouco de voz e de direitos, foi nesse século que, no Brasil, houve um aumento do êxodo rural, momento este parecido com a revolução industrial na Europa. A sociedade saiu do campo para morar e trabalhar nas fábricas/indústrias e casas da burguesia da cidade. As mulheres, donas de casa, que estavam destinadas há muito tempo apenas ao cuidar dos afazeres domésticos e filhos/as, passaram a frequentar o mercado de trabalho junto com seus maridos, necessitando aumentar a renda familiar.

Nesse contexto, as mães operárias deixavam seus filhos com as mães mercenárias, ou seja, aquelas mulheres que optaram por não trabalhar nas fábricas, mas que tinham que complementar a renda familiar, então passaram a cuidar das crianças das mães que precisavam trabalhar e não tinham onde deixar seus filhos. Nessas casas as mães mercenárias, não tinham uma formação para desenvolver algum trabalho pedagógico com as crianças, [...] desenvolviam atividades de memorização de rezas e cantos com as crianças, ensinando bons modos e obediência. [...] as mães mercenárias, agora cuidando de muitas crianças, não estavam preparadas para essa função, muitas vezes usando de força física e castigos psicológicos para manter as crianças passivas, sem falar na comida escassa e falta de higiene. (Guisso, 2020, p. 3)

A partir disso, surgiu a necessidade das primeiras instituições de Educação Infantil, as mães operárias precisavam que seus/as filhos/as tivessem no mínimo as necessidades básicas garantidas. Na época, essas instituições que foram criadas eram chamadas de asilos, pois eram lugares destinados a cuidar da integralidade física e da alimentação, ou seja, era considerada um lugar de assistencialismo, que apenas os pobres e necessitados frequentavam. Ressalta-se que até o ano de 1988 era considerada assistência social o trabalho com as crianças.

No ano de 1961, as empresas eram estimuladas a terem sua própria escola pré-primária (menores de 7 anos) dentro de suas fábricas, integrando empresa e trabalho, facilitando o acesso de seus/suas funcionários/as com esse meio. Já no ano de 1971, ouvia-se falar em escolas maternais e jardins de infância, tendo a preocupação de separar os/as pequenos/as dos/as grandes.

Neste sentido, cabe retroceder e puxar a alavanca da educação no tempo. No ano de 1769, Oberlin¹ criou uma instituição que era destinada

para as crianças entre 0 e 6 anos de idade, [...]. Criadas para atender as crianças pobres e as mães trabalhadoras, desde o início se apresentaram como primordialmente educacionais. A “escola de principiantes” ou “escola de tricotar”, na paróquia rural francesa de Ban-de-la-Roche, tem sido reconhecida como a primeira delas. De acordo com os seus objetivos, ali a criança deveria: perder os maus hábitos; adquirir hábitos de obediência, sinceridade, bondade, ordem etc.; conhecer as letras minúsculas; soletrar; pronunciar bem as palavras e sílabas difíceis; conhecer a denominação francesa correta das coisas que lhe mostram; e adquirir as primeiras noções de moral e religião. (Buisson, 1887; Mira Lopez & Aller, 1970; Léon, 1997 apud Monarcha, 2001, p.5)

A instituição criada por Oberlin era então destinada, principalmente, para filhos e filhas de operários/as, tendo por objetivo educar as crianças para serem “bons adultos” perante a sociedade ou, pelo menos, conseguir fazer com que um maior número de crianças fosse educado moralmente, sendo notória a sequência de olhares para evitar os maus hábitos. Quanto ao Brasil, que teve seu primeiro jardim-de-infância privado no ano de 1875, o qual foi fundado no Rio de Janeiro, sendo que o pioneiro foi o Dr. Menezes Vieira junto com sua esposa D. Carlota de Menezes Vieira. Essa instituição, segundo Monarcha (2001, p. 74), tinha como objetivo “[...] educar meninos de três a seis anos de idade, aprofundar aptidões, modificando a índole, formando o caráter, despertando e auxiliando o desenvolvimento das faculdades físicas, morais e intelectuais”.

É possível perceber na fala de Monarcha (2001) que as crianças que frequentavam essa instituição eram apenas meninos. A escola, naquele ano, não servia para ensinar conteúdos e descobertas, mas para educar os meninos a terem

¹ Jean Frédéric Oberlin (1740-1826) “estudou filosofia e após teologia em Estrasburgo. No ano de 1767 foi nomeado pároco da igreja luterana de Waldersbach. Durante sua vida foi pastor, pedagogo, botânico e defensor dos direitos humanos, ele se esforçou para construir uma nova sociedade. A sua instituição pedagógica e educativa levou à criação de creches e jardins de infância” (Disponível em: <https://museeprotestant.org/en/notice/jean-frederic-oberlin-1740-1826-3/> e <http://musee-oberlin.org/en/discover/jean-frederic-oberlin/> Acesso em: 16 de nov. 2023).

um bom caráter diante da sociedade em que estavam sendo formados para atuar. Porém, a educação ainda não atingia todas as crianças da sociedade, pois ainda era necessário manter um trabalho braçal para ter uma renda adequada para a família e/ou até mesmo para ter algumas condições adequadas de vida, portanto, seguia-se a dificuldade de uma educação para todos.

Mas se as instituições surgiram a partir do século XX, as crianças bem pequenas, filhas de operários/as, ficavam onde até terem a idade para trabalhar? As crianças quando não realizavam o exercício braçal e/ou iam para as instituições, geralmente, ficavam com avós, vizinhas, tias, irmãs/ãos mais velhas/os, mães mercenárias etc. Os/as filhos/as considerados “grandes” precisavam exercer o cuidado e afazeres da casa e o cuidado com os/as seus/suas irmãos/ãs, em grande parte, quem fazia esse exercício eram as meninas, as quais sempre foram consideradas mais frágeis e com vocação e perfil para serem donas de casa, segundo o que a sociedade sempre declarou ser o papel feminino. Enquanto a moça cuidava dos/as irmãos/ãs, fazia almoço, cuidava dos afazeres da casa, seus pais exerciam o trabalho braçal em oficinas, empresas e/ou na lavoura própria ou de seus patrões.

Com o passar dos anos, foi ficando cada vez mais notório que o Brasil precisava de uma instituição escolar que acolhesse as crianças, sendo assim, o século XIX foi marcado pela chegada das instituições infantis. As crianças frequentavam as escolas/creches para aprender

[...] a falar, a corrigir a gagueira, do tatibitismo, sibilatismo, do perdigotismo, de certos cacoetes, aprenderá à observar, à servir-se dos sentidos, à exercer a atenção, à comparar, à formular juízos, isto é, à pensar, à raciocinar, à associar idéias, à cultivar e enriquecer a memória. Fará exercícios que fortalecem o corpo, trabalhos manuais de construção, de desenho, de modelagem (Monarcha, 2001, p. 76).

Nesse viés, a partir da fala de Monarcha (2001, p. 77), é perceptível que o corpo ainda era o maior enfoque da educação e da sociedade naquele tempo, sempre prezando por um corpo capaz de aguentar qualquer que fosse o trabalho manual, dando também enfoque às boas maneiras. Além dessa educação que a instituição fornecia, ela exigia alguns requisitos para que a criança pudesse frequentar, como exigir que as crianças precisavam evitar “[...] os extremos, nem o embonecamento mulhêr, nem o desalinho vulgarmente chamado filosófico.”

Era exigido que os/as pequenos/as fossem com “Roupas folgadas de lã ou brim de cor branca, cinturão envernizado, chapeuzinho de palha, uma pequena mala a tiracolo, eis o homenzinho preparado se tiver as unhas aparadas, os cabelos curtos, rosto e mãos bem lavados, dentes limpos” (Monarcha, 2001, p. 77). Compete ressaltar a fala referente à criança como um “homenzinho” e não como um indivíduo de particularidades infantis. Essa linha de arrumação (unhas aparadas e roupas folgadas) segue como requisitos até os dias atuais no século XXI, sempre prezando por roupas que sejam de fácil locomoção para a criança ter o seu desenvolvimento integral.

Em termos legais, no ano de 1996, a Educação Infantil passou a fazer parte da Educação Básica juntamente com a Lei de Diretrizes e Bases. Também outro marco importante para essa etapa da vida foi a partir da Constituição Federal de 1988 que a Educação Infantil passou a ser um dever do Estado e um direito das crianças, a partir dessa legislação em vigor, pequenos/as de 0 a 6 anos de idade puderam frequentar as escolas.

Após se delongar um pouco sobre o estudo de como foram as infâncias e as crianças até então, surge a dúvida de como eram os/as educadores/as naquele tempo. Assim destaca Monarcha (2001, p. 220):

Em 1978, não havia ainda o magistério para a educação infantil como uma habilitação do curso de Pedagogia. A preparação para o professor da pré-escola fazia-se nos cursos de magistério em nível de ensino médio e, uma vez que naquele tempo não se falava ainda em educação das crianças desde os primeiros meses de vida, o curso enfatizava a educação das crianças a partir dos 5 anos e, especialmente, sua preparação escolar.

Qualquer pessoa poderia ser professor/a naquela época, pois, de acordo com Menezes Vieira, para ser jardineira (nome destinado aos educadores e as educadoras na época)

[...] a questão não [era] de sexo; mas de ciência do método froebeliano e de consciência de sua aplicação. [ele] mostra-se contrário à excessiva bagagem científica recomendada por alguns estudiosos, tais como psicologia, psicogenia, biologia, sociologia, embriogenia, anatomia, fisiologia, física, química, zoologia, botânica, mineralogia, higiene, pedagogia teórica, prática e histórica (Monarcha, 2001, p. 59)

Portanto, para tornar-se um/a mestre/a da educação era necessário apenas “gostar” do que se fazia, não necessitando de muitos estudos, tanto que o magistério já estava se tornando uma profissão do sexo feminino (Monarcha, 2001, p. 127). Atualmente, ainda existe o Ensino Médio normal (sendo esse um dos requisitos para contratação e/ou assumir concurso sem estar totalmente formada em licenciatura

de Pedagogia), percebe-se muito que essa profissão de educador/a é bem mais frequentada, procurada e direcionada para o sexo feminino, não tendo muita ênfase nas buscas desse ramo por pessoas do sexo masculino. Segundo Libâneo; Pimenta (1999): “A formação continuada na área de educação é tema presente no debate nacional a partir de 1980.” (apud. Ens; Garanhaní (org.), 2013, p. 199). Diante dessa passagem, conclui-se que, nos dias atuais, a formação continuada tornou-se um pré-requisito para educadores/as atuarem dentro de um ambiente educativo.

No próximo tópico será realizada uma abordagem sobre como surgiram alguns documentos, em especial a Lei de Diretrizes e Bases e para o que se destinam e como são enfocados em nosso país.

2.1. DURANTE A LEI DE DIRETRIZES E BASES

Neste subtítulo, será realizada uma breve introdução e aprofundamento sobre a história e concepções da Lei de Diretrizes e Bases, que tem, como uma de suas emendas, determinar a função do Governo Federal, Estados e Municípios referente à gestão da educação. Ela também aborda as funções e as obrigações que os profissionais da educação devem exercer.

Ressalta-se que, neste estudo, far-se-á uma análise aguçada da lei 9.394/96, porém não se pode deixar de contar um pouco sobre o processo que essa lei percorreu para chegar às emendas atuais. A primeira LDB surgiu pela necessidade da sociedade de garantir um direito de educação, foi criada em 1948 e aprovada somente em 1961, praticamente 13 (treze) anos após.

No intuito de oferecer uma educação igualitária como direito de todos foi proposto pelo então Ministro da Educação Clemente Mariani o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que resultou, após longo processo de tramitação, na primeira Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024/61, sancionada em 20 de dezembro de 1961. (Cerqueira et al. 2009, p.1).

A lei de 1961 foi pioneiramente conhecida como Lei Darcy Ribeiro, o qual foi um dos seus principais autores. Após essa lei, vieram modificações nas emendas e artigos a partir dos anos e as leis 5.540/68, que “[...] reformou a estrutura do ensino superior, sendo por isso, chamada de lei da reforma universitária” (Cerqueira et al. 2009, p. 2); assim como de nº 5.692/71 conhecida por necessitar “[...] atender as demandas do ensino primário e médio [sendo] necessária uma nova reforma, [...], que alterou a sua denominação para ensino de 1º e 2º graus” (Cerqueira et al. 2009, p.2),

e a última mudança que foi a lei nº 9.394/96. Mesmo após inúmeras reformas e aperfeiçoamentos,

[...] observa-se que a LDB assume um caráter inovador, todavia, ainda insuficiente para atender as necessidades de melhorias do sistema educacional, no sentido de melhoria da qualidade do ensino brasileiro frente às tendências econômicas do país, porém mostrando-se eficaz no que tange a regulamentação da educação nacional (Cerqueira et al. 2009, p. 4).

Mesmo tendo e propondo inovações a Lei de Diretrizes e Bases “[...] não gerou efetivo acesso a uma educação de qualidade a uma expressiva parcela da população que fica excluída também de outros processos sociais” (Cerqueira et al. 2009, p. 4). Essa lei “[...] tem incorporado a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica que passa a ter como objetivo exercer duas funções, educar e cuidar, deixando à margem a ênfase dada apenas ao caráter de cunho assistencialista” (Mathias; Paula, 2009, p. 13).

Essa primeira etapa da educação “[...] estabelece as bases da personalidade humana, da inteligência, da vida emocional, da socialização. As primeiras experiências da vida são as que marcam mais profundamente a pessoa. Quando positivas, tendem a reforçar, ao longo da vida, as atitudes de autoconfiança, de cooperação, solidariedade, responsabilidade” (Mathias; Paula, 2009, p. 16).

A LDB nº9.394/96 tem o diferencial das outras leis anteriores, pois ela “[...] coloca a criança como sujeito de direitos em vez de tratá-las, como ocorria nas leis anteriores a esta, como objeto de tutela. A mesma lei, proclama pela primeira vez na história das legislações brasileiras a Educação Infantil como direito das crianças de 0-6 anos e dever do Estado” (Mathias; Paula, 2009, p. 14). Portanto, as famílias que optavam por “educar” seus filhos de forma diferente, não sendo apenas dada a condição educacional de casa, o Estado provém vagas, porém, não é dever do mesmo tornar obrigatória para crianças menores da faixa etária estipulada (quatro anos de idade), ademais, será ofertada a oportunidade de poder frequentar e fazer parte do ambiente educativo, para, assim, desenvolver e apropriar-se de uma educação mais “formal”.

É válido ressaltar que, em seu art. 3º, define-se “I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...] IX- garantia de padrão de qualidade” (LDB, 1996). Dessa forma, sabe-se que inúmeras realidades são excluídas da garantia de

uma educação de qualidade, crianças que mesmo tendo isso garantido em lei, infelizmente não conseguem fazer uso desse direito, assim como afirma Oliveira (2010, p. 2):

[...] esses compromissos a serem perseguidos pelos sistemas de ensino e pelos professores também na Educação Infantil enfrentam uma série de desafios, como a desigualdade de acesso às creches e pré-escolas entre as crianças brancas e negras, ricas e pobres, moradoras do meio urbano e rural, das regiões sul/sudeste e norte/nordeste. Também as condições desiguais da qualidade da educação oferecida às crianças em creches e pré-escolas impedem que os direitos constitucionais das crianças sejam garantidos a todas elas. Todos os esforços então se voltam para uma ação coletiva de superação dessas desigualdades.

Sendo assim, são notórias as desigualdades que estão presentes ainda na sociedade, ressalta-se que já se teve muitos avanços quanto a esse aspecto, portanto, cabe analisar e compreender o que cada novo documento que surgiu após a Lei 9.39/96 tem a agregar para a sociedade brasileira perante o olhar para a primeira etapa da educação básica. Esses aspectos serão contemplados no próximo tópico.

2.2. SANCIONAMENTO DE OUTROS DOCUMENTOS

Neste subtítulo, serão debatidos alguns documentos norteadores que surgiram após a Lei 9.394/96, sendo eles: Lei de Diretrizes e Bases (1996, 2023), Plano Nacional de Educação (2001, 2014), Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2018), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) e a Base Nacional Comum Curricular (2018). Salienta-se que serão, principalmente, analisadas algumas concepções presentes nesses documentos, são elas: concepção de criança, de educação infantil, de espaços pedagógicos e da formação docente.

Sabe-se que: “As crianças têm antecipado sua adolescência cada vez mais cedo, com isso, o brincar também passa a ter diferentes significados para a sociedade atual” (Almeida, 2017, p. 39), ou seja, a criança acaba não aproveitando, de fato, suas infâncias. Séculos atrás, as crianças eram destinadas a trabalhar para manter uma renda familiar mais ou menos adequada para sobreviver, após, adquiriram direitos, inclusive o direito de brincar, para, no século XXI, as crianças, em sua maioria, estão diretamente ligadas a telas, não tendo o seu desenvolvimento integral completo e

repleto de vivências e significados. Mas isso que está acontecendo não é culpa das crianças, pois assim como afirma Sayão (2002, p. 57-58 apud Almeida, 2017, p. 40),

[...] a cultura “*adultocêntrica*” leva-nos a uma espécie de esquecimento do tempo de infância. Esquecemos gradativamente como, enquanto crianças, construímos um sistema de comunicação com o meio social que, necessariamente, integra o movimento como expressão. Com esse esquecimento, passamos, então, a cobrar das crianças uma postura de seriedade, imobilidade e linearidade, matando pouco a pouco aquilo que elas possuem de mais autêntico- sua espontaneidade, criatividade, ousadia, sensibilidade e capacidade de multiplicar linguagens que são expressas em seus gestos e movimentos. Os adultos tendem a exercer uma espécie de dominação constante sobre as crianças, desconhecendo-as como sujeito de direitos, até mesmo não reconhecendo o direito de movimentarem-se.

Dessa forma, os adultos são responsáveis por garantir os direitos das crianças, seja no ambiente escolar, na rua, em casa etc., é necessário garantir e assegurar esse direito que as crianças demoraram anos para conquistar. Puxando o gatilho de educação, compreende-se que:

A escola ocupa um espaço importante na memória de cada um de nós, resgatando momentos, afetos, lembranças e interação. Os espaços da escola se modificaram com o passar dos anos e com a evolução das cidades e das demandas geradas pela sociedade e as crianças. Elas mudaram de forma, de tamanho, mas continuam a existir agregando valores, significados e sentimentos (Almeida, 2017, p. 48).

E o/a profissional que intervém nesses aspectos há muitos anos, enfrenta a desvalorização, fazendo com que surja pouco interesse nessa área, assim como afirma Almeida (2017, p. 46) “[...] os docentes, são profissionais que carregam um sentimento de desvalorização de suas funções, seja por receberem salários inferiores, atribuído às atividades desempenhadas, ou porque muitos culpam-se pelo fracasso escolar”. Além de ter que lidar com situações cotidianas de sala de aula, o/a docente precisa, muitas vezes, aprender a lidar com as cobranças da gestão pedagógica e com as apostilas, que estão sendo muito utilizadas no século XXI, enfraquecendo, de certa forma, o estímulo à curiosidade das crianças e fragilizando a autonomia e o empenho dos/as profissionais em buscar e agregar conhecimentos para repassar e debater para as turmas.

Para exercer um adequado papel de docente, é preciso a clareza de que o:

Educar não se limita a repassar informações ou mostrar apenas um caminho que o professor considera o mais correto, mas é ajudar a pessoa a tomar a consciência de si mesma, do outro e da sociedade. É aceitar-se como pessoa e saber aceitar os outros. É oferecer várias ferramentas para que a pessoa possa escolher entre muitos caminhos, aquele que for compatível com seus valores, sua visão de mundo e com as circunstâncias adversas que cada um irá encontrar (Almeida, 2014, p. 22 apud Almeida, 2017, p. 46).

Sendo assim, é necessário refletir sobre o planejamento docente, realizando um debate participativo da criança. Portanto, a criança é e sempre deverá ser em todas as circunstâncias o centro do planejamento, é a criança com sua cultura infantil e sua curiosidade que irão guiar o que o/a docente deverá prosseguir no dia a dia da sala de referência.

Ressalta-se que as categorias de análise que foram pré-definidas para a realização da exploração documental são: criança; Educação Infantil; espaços pedagógicos; e formação docente. Dessa forma, na próxima seção, será realizada a análise dos dados e, para dar início, far-se-á a primeira análise direcionada a essa concepção: criança, que é tão importante para a construção de um atendimento na Educação Infantil de qualidade.

3. O QUE APONTAM OS DOCUMENTOS?

No decorrer desta seção, serão apresentadas as concepções que foram elencadas como norteamento para a escrita desta pesquisa, refletindo sobre elas. As concepções referem: à criança, à Educação Infantil, aos espaços pedagógicos e à formação docente. Dessa forma, foram realizadas leituras e análises nos seguintes documentos: Lei de Diretrizes e Bases (1996, 2023), Plano Nacional de Educação (2001, 2014), Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2018), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) e a Base Nacional Comum Curricular (2018). Será realizada a apresentação por etapas montadas em quadros, sendo, em seguida, feitas algumas reflexões acerca dos apontamentos obtidos.

O quadro número 1 (um) apresenta as concepções de criança presente nos documentos, deixa-se explícito que há documentos em que não foram encontrados maiores detalhes, com clareza, de suas concepções abordadas e defendidas.

Quadro 1- Concepções de criança

CRIANÇA	
REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL 1998 (Vol. 1)	“As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio”. (Brasil, 1998, p. 21)
REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL (1998) Vol. 2	“A criança é um ser social que nasce com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas. Tem desejo de estar próxima às pessoas e é capaz de interagir e aprender com elas de forma que possa compreender e influenciar seu ambiente. Ampliando suas relações sociais, interações e formas de comunicação, as crianças sentem-se cada vez mais seguras para se expressar, podendo aprender, nas trocas sociais, com diferentes crianças e adultos cujas percepções e compreensões da realidade também são diversas” (Brasil, 1998, p. 21)
DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL (2010)	“Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (Brasil, 2010, p. 12)
PARÂMETROS NACIONAIS DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL (2018)	“Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sentidos sobre si mesmo o outro, a natureza e a sociedade” (Brasil, 2018, p. 72)

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

No quadro anterior, é perceptível que a concepção de criança vem se modificando com o passar do tempo, ou seja, ela

[...] não se (apresenta) de forma homogênea nem mesmo (no) interior de uma mesma sociedade e época. Assim é possível que, por exemplo, em uma mesma cidade existam diferentes maneiras de se considerar as crianças pequenas dependendo da classe social a qual pertencem, do grupo étnico do qual fazem parte. Boa parte das crianças pequenas enfrentam um cotidiano bastante adverso que as conduz desde muito cedo a precárias condições de vida e ao trabalho infantil, ao abuso e exploração por parte dos adultos. Outras crianças são protegidas de todas as maneiras, recebendo de suas famílias e da sociedade em geral todos os cuidados necessários ao seu desenvolvimento. Essa dualidade revela a contradição e conflito de uma sociedade que não resolveu ainda as grandes desigualdades sociais presentes no cotidiano. (Brasil, 1998, p. 21)

Pode-se perceber nos documentos citados no quadro, considerando com o estudo que já foi elaborado, que houve muitos avanços teoricamente, principalmente, no âmbito de considerar a criança como um indivíduo único, de direitos, de particularidades, de singularidades, como construtor de sentidos e produtos de cultura. Acredita-se que perceber a criança para além de apenas um indivíduo vazio, ou seja, alguém sem bagagem, sem nenhuma experiência vivida, foi e ainda é um grande avanço, porém, será que essas crianças estão sendo asseguradas de seus direitos como indivíduos atuantes de uma sociedade? Será que essas crianças estão realmente podendo viver suas infâncias?

Sabe-se que a teoria sempre foi e ainda é considerada como algo fácil de se colocar em prática, além de ser considerada como algo esplêndido, porém o que acaba acontecendo é que, na prática, alguns e algumas pedagogos/as acabam reproduzindo totalmente o modo tradicional², sendo este visto como algo mais fácil de ser reproduzido no dia a dia da sala de referência, assim como Persicheto e Perez (2020, p. 98) apontam, todavia,

[...] ainda que os estudos científicos tenham avançado em demonstrar o reconhecimento da infância e suas peculiaridades, nota-se que muitas ações inerentes do universo infantil, tais como o brincar, por exemplo, têm sido diluídas em uma rotina (tanto no contexto escolar como no âmbito familiar) que limita, cada vez mais, o espaço livre da criança para agir sobre o mundo, interagir e se relacionar como as pessoas ao seu redor.

Desse modo, é evidente o avanço que se tem com o passar dos anos, porém, fica o principal desafio que é direcionado para pedagogos/as, sendo: respeitar as singularidades e particularidades de cada criança; aceitar e preservar a integridade da criança; desconstruir a noção de tábula rasa; incentivar a criança em seu

² Método tradicional: é um método de educação que é prezado pela absorção de informações de conteúdos, ou seja, o/a docente repassa as informações, o/a estudante ouve, absorve, memoriza e repete em avaliações, sendo essas as provas. De certo modo, é uma educação sem participação ativa dos/as estudantes, a sua única função é memorizar os conteúdos que estão lhe sendo repassados.

protagonismo e autonomia, colaborando para que isso ocorra diariamente no espaço da creche e da pré-escola.

Seguindo esse viés, o quadro número 2 (dois) apresenta as concepções de Educação Infantil presente nos documentos, deixa-se explícito que há documentos em que não foram encontrados maiores detalhes, com clareza, de suas concepções abordadas e defendidas.

Quadro 2- Concepções de Educação Infantil

EDUCAÇÃO INFANTIL	
LDB 1996	<p>“Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade” (Carneiro, 2022, p. 106). [...]</p> <p>“Art. 31. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (Carneiro, 2022, p. 108).</p>
LDB atualizada	<p>“Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).</p> <p>Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)</p> <ul style="list-style-type: none"> I- Avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; II- Carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional; III- Atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral; <p>[...]</p> <ul style="list-style-type: none"> V- Expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança” (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 2023, p. 24-25).
REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL 1998 (Vol. 1)	<p>“Individualizar a educação infantil, ao contrário do que se poderia supor, não é marcar e estigmatizar as crianças pelo que diferem, mas levar em conta suas singularidades, respeitando-as e valorizando-as como fator de enriquecimento pessoal e cultural” (Brasil, 1998, p. 33).</p>
PARÂMETROS NACIONAIS DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL (2018)	<p>“Primeira etapa da Educação Básica, oferecida em Instituições públicas e privadas, em espaço não doméstico. A Educação Infantil tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos de idade, em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 2018, p. 72).</p>

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL (2010)	“Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social” (Brasil, 2010, p. 12).
--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Para um primeiro momento, é necessário ter a clareza de que “[...] a educação infantil não é obrigatória, mas um direito da criança” (Valente, 2001, p. 59). Por ser a primeira etapa da Educação Básica é preciso e deve ser de acordo com o que estabelece a Base Nacional Comum Curricular, ou seja, assegurado os seis direitos de aprendizagem e de desenvolvimento, sendo eles: [...] conviver; brincar; participar; explorar; expressar; e, conhecer-se” (Brasil, 2017, p. 25). Além disso, também é preciso levar em conta

[...] os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a BNCC estabelece cinco campos de experiências, nos quais as crianças podem aprender e se desenvolver: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (Brasil, 2017, p. 25).

Nesse viés, o que se pode considerar um avanço, também pode ser interpretado por desafio. Os documentos elencados sofreram a mudança que, ao invés da Educação Infantil ser a partir dos 6 (seis) anos, passou a ser dos 5 (cinco) anos de idade, assim como apontam de Mello e Sudbrack (2019, p. 5)

[...] diversas evoluções conquistadas pela Educação Infantil foram positivas e dentre estas temos um aumento significativo do acesso do número de alunos à escola, a exigência de formação específica dos profissionais, assim como, mudanças no atendimento à criança, ultrapassando a visão assistencialista/higienista, para uma preocupação com as questões pedagógicas e educacionais.

Ao mesmo tempo em que a demanda de procura por vagas e acesso a essa etapa de Educação Básica aumentam de forma significativa, vem o desafio de ter creches, pré-escolas e funcionários suficientes e capacitados para atender a essa necessidade da população. Neste sentido, trazem de Mello e Sudbrack

[...] a Educação Infantil apresenta significativa relevância para o desenvolvimento integral da criança, porém, na prática, observamos que muitos gestores, educadores e pesquisadores estão mais preocupados com o Ensino Fundamental, com a elevação dos índices de alfabetização e com a diminuição do fracasso escolar, esquecendo-se que o desenvolvimento humano começa desde o nascimento e muito mais a partir do momento em que frequenta as instituições de Educação Infantil. (2019, p. 7)

Para ser exercida e realizada uma Educação Infantil de qualidade e que mude os padrões de uma escola assistencialista, é preciso que haja um currículo adequado às propostas que a escola apresenta para sua comunidade e que ele seja fácil para ser realizado, desde que contemple todos os desenvolvimentos integrais que a criança precisa atingir nessa faixa etária.

O quadro número 3 (três) apresenta as concepções de espaços pedagógicos observados nos documentos, deixa-se explícito que há documentos em que não foram encontrados maiores detalhes, com clareza, de suas concepções abordadas e defendidas.

Quadro 3- concepções de espaços pedagógicos

ESPAÇOS PEDAGÓGICOS	
REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL 1998 (Vol. 1)	<p>“A organização dos espaços e dos materiais se constitui em um instrumento fundamental para a prática educativa com crianças pequenas. Isso implica que, para cada trabalho realizado com as crianças, deve-se planejar a forma mais adequada de organizar o mobiliário dentro da sala, assim como introduzir materiais específicos para a montagem de ambientes novos, ligados aos projetos em curso. Além disso, a aprendizagem transcende o espaço da sala, toma conta da área externa e de outros espaços da instituição e fora dela. A praquina, o supermercado, a feira, o circo, o zoológico, a biblioteca, a padaria etc. são mais do que locais para simples passeio, podendo enriquecer e potencializar as aprendizagens” (Brasil, 1998, p. 58).</p> <p>“Os brinquedos e demais materiais precisam estar dispostos de forma acessível às crianças, permitindo seu uso autônomo, sua visibilidade, bem como uma organização que possibilite identificar os critérios de ordenação” (Brasil, 1998, p. 71).</p>
REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL 1998 (Vol. 2)	<p>“[...] os materiais pedagógicos, brinquedos e outros objetos estejam à disposição, organizados de tal forma que possam ser encontrados sem a necessidade de interferência do adulto, dispostos em altura ao alcance das crianças, em caixas ou prateleiras etc. sobretudo em ambientes especialmente organizados para brincar, como casinhas, garagem, circo, feira etc.” (Brasil, 1998, p. 40)</p>
PNE 2001	<p>“2. Elaborar, no prazo de um ano, padrões mínimos de infraestrutura para o funcionamento adequado das instituições de educação infantil (creches e pré-escolas) públicas e privadas, que, respeitando as diversidades regionais, assegurem o atendimento das características das distintas faixas etárias e das necessidades do processo educativo quanto a:</p> <p>a) espaço interno, com iluminação, insolação, ventilação, visão para o espaço externo, rede elétrica e segurança, água potável, esgotamento sanitário;</p> <p>b) instalações sanitárias e para a higiene pessoal das crianças;</p> <p>[...]</p> <p>d) ambiente interno e externo para o desenvolvimento das atividades, conforme as diretrizes curriculares e a metodologia da educação infantil, incluindo o repouso, a expressão livre, o movimento e o brinquedo;</p> <p>[...]</p> <p>f) adequação às características das crianças especiais” (Valente, 2001, p. 61).</p>

PARÂMETROS NACIONAIS DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL (2018)	<p>“7.1.2. os espaços físicos garantem a segurança das crianças e, ao mesmo tempo, proporcionam sua autonomia, logo, os ambientes e o mobiliário precisam ser adaptados à sua estatura, sendo acessíveis e permitindo à criança interagir com o ambiente;</p> <p>7.1.3. a área externa é um espaço importante e precisa ser planejada incluindo brinquedos para diferentes faixas etárias, brinquedos que estimulem múltiplos usos e atividades;</p> <p>7.1.4. a área externa, sempre que possível, precisa ser abastecida com objetos ou equipamentos soltos, permitindo às crianças desenvolver sua tendência natural de fantasiar, a partir de brinquedos que possam ser manipulados, transportados e transformados. Os aparelhos fixos de recreação, quando existirem, devem atender às normas de segurança do fabricante e ser objeto de conservação e manutenção periódicas;” (Brasil, 2018, p. 62)</p> <p>[...]</p> <p>“8.2.11. os banheiros precisam ter fácil acesso, com localização próxima às salas de atividades e às áreas de recreação e vivência, ou integrados às salas de atividades nos casos de atendimento a crianças bem pequenas” (Brasil, 2018, p. 70).</p>
--	---

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

No quadro, pode-se perceber duas questões fundamentais para a Educação Infantil. A primeira questão é de que os ambientes necessitam ser estruturados e pensados de maneira adequada, priorizando a autonomia infantil. A segunda questão refere-se aos aparelhos dispostos para uso das crianças, equipamentos postos no pátio externo, brinquedos que geralmente acabam ficando sem manutenção.

Far-se-á a primeira análise do Plano Nacional de Educação (2001) e os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (2018) que corroboram sobre a infraestrutura do ambiente. Referem que é preciso ter uma boa iluminação, ventilação e insolação, sendo esses itens indispensáveis para o cotidiano na Educação Infantil. É imprescindível que todos os ambientes sejam estruturados e adequados para o livre alcance das crianças, fazendo, auxiliando e permitindo que elas tenham uma autonomia maior ao serem motivadas para exercer práticas do dia a dia sozinhas.

Os parâmetros trazem também uma questão fundamental, a que os aparelhos do pátio externo (pracinha) precisam estar adequados, ou seja, em boas condições para uso das crianças. O desafio é que muitas escolas não têm verbas e/ou priorizam outros assuntos, o que acaba acontecendo é que os brinquedos externos ficam enferrujados, quebram, desbotam etc. Querendo ou não, esses fatos acabam desinteressando e tornando perigoso o uso e a frequência desse espaço pelas crianças da escola.

Ao falar sobre esses espaços, é indispensável fazer um breve comentário sobre o que muitas escolas estão adaptando no seu cotidiano, que são nada mais e nada menos do que as rotinas e escalas para utilização desses espaços. Barros refere que: “Uma alternativa na organização das rotinas é a eliminação das escalas para uso do pátio, pois usualmente cada turma tem um tempo pré-determinado para frequentá-lo, evitando, inclusive, o encontro entre crianças de diferentes idades” (2018, p. 61). Neste sentido, traz-se também a reflexão que nessas escalas realizadas pelos adultos, acaba ocorrendo o fato de que algumas turmas não consigam aproveitar esses espaços pelas circunstâncias de estarem no horário do descanso, no horário do lanche, entre outros momentos que impedem de usufruir do espaço destinado para elas naquele horário. Também, a escala evita que as crianças tenham contato com as demais faixas etárias, saindo um pouco do seu grupo de convívio, o que é importante e auxilia no desenvolvimento integral delas, além disso favorece a interação social.

Já o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, tanto o volume 1 (um) quanto o volume 2 (dois), refere-se ao espaço ser e estar organizado de modo que garanta a autonomia das crianças. É necessário aproveitar os avanços que se teve em relação ao protagonismo da infância, precisa-se, a partir de então, que docentes desconstruam o pensamento de que nada pode ser deixado ao alcance das crianças, pois elas querem “mexer”, “vão bagunçar” e/ou “não podem ter nada ao alcance que querem pegar na mão e brincar”.

Tais pensamentos precisam urgentemente serem desconstruídos, precisa-se fazer a reflexão de que muitas crianças não têm esse direito de autonomia garantido nem em casa, e muito menos na escola. Tomás (2006, p. 205) aponta que “a participação infantil tem como pressuposto defender que as crianças têm os seus próprios direitos e que têm a capacidade de poder participar nas decisões sobre todas as questões que as afetam”. É importante deixar materiais e brinquedos dispostos na altura das crianças, favorecendo que elas possam pegar esses objetos, praticando sua autonomia e participação no ambiente educativo. Neste sentido, Friedmann (2017, p. 44) afirma que:

O adultocentrismo que caracteriza as sociedades tradicionais, é uma postura que precisa ser repensada nos contextos educacionais e sociais no quais crianças convivem e crescem. Decidir pelas crianças sem considerar o que elas sentem, pensam, o que as interessa ou aquilo de que precisam, no que diz respeito aos seus tempos, espaços, brinquedos, atividades, companheiros, entre tantos outros; privá-las, afastá-las ou não dar-lhes diversidade de oportunidades; pressioná-las, forçá-

las a participar de atividades; avaliá-las, compará-las, classificá-las ou colocar sobre elas grandes expectativas.

Nesse viés, a partir das colocações sobre espaços e autonomia, é essencial também falar-se sobre a formação do docente, sendo que este é o principal sujeito que possibilitará essas mudanças no contexto da Educação Infantil. Assim sendo, o quadro número 4 (quatro) apresenta as concepções sobre formação docente presentes nos documentos, deixa-se explícito que há documentos em que não foram encontrados maiores detalhes, com clareza, de suas concepções abordadas e defendidas.

Quadro 4- concepções de formação docente

FORMAÇÃO DOCENTE	
LDB 1996	<p>“Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:</p> <ul style="list-style-type: none">II- I A associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;II- II Aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. <p>Art. 62. A formação docente para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal” Carneiro, 2007, p. 164- 165).</p> <p>“Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:</p> <p>[...]</p> <ul style="list-style-type: none">II- Aperfeiçoamento profissional, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;III- Piso salarial profissional;[...]VI- Condições adequadas de trabalho” (Carneiro, 2007, p. 173). <p>Já na redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009 tem-se alterações:</p> <p>Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:</p> <ul style="list-style-type: none">I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;[...]II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL 1998 (Vol. 1)	<p>“As funções deste profissional vêm passando, portanto, por reformulações profundas. O que se esperava dele há algumas décadas não corresponde mais ao que se espera nos dias atuais. Nessa perspectiva, os debates têm indicado a necessidade de uma formação mais abrangente e unificadora para profissionais tanto de creches como de pré-escolas e de uma reestruturação dos quadros de carreira que leve em consideração os conhecimentos já acumulados no exercício profissional, como possibilite a atualização profissional” (Brasil, 1998, p. 39)</p>
PNE 2001	<p>“A <i>formação continuada</i> assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna. Este Plano, portanto, deverá dar especial atenção à formação permanente (em serviço) dos profissionais da educação” (Valente, 2001, p. 142).</p>
PNE 2014	<p>“1.8. promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior;</p> <p>Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do <i>caput</i> do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurando que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.</p> <p>Estratégias: [...]</p> <p>15.5. implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial;” (Brasil, 2014, n.p.)”</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

No quadro anterior, pode-se perceber que vários dos documentos analisados trazem algo referente à formação docente. Tanto a LDB de 1996, quanto as alterações dadas pela redação da Lei nº 12.014, de 2009 trazem o debate sobre a associação entre teoria e prática, segundo de Mello e Sudbrack (2019, p. 8):

A prática do educador deve estar pautada na intencionalidade do ensino, no qual o seu objetivo seja o de práticas pedagógicas educativas com finalidade de levar a criança ao seu desenvolvimento pleno, independente da faixa etária ou da etapa educativa. Deve visar a faixa etária da criança, a sua individualidade e os avanços que apresentam durante as aulas. O “ensinar” acontecerá de acordo com o contexto lúdico, em que as interações (adulto/criança, criança/criança) envolvam experiências variadas marcadas pelo prazer do brincar e aprender.

Desse modo, é preciso compreender que o lúdico é uma maneira de ensinar e aprender também, que, na faixa etária da Educação Infantil, o brincar ensina e permite muito além do que os olhos veem. A LDB de 2023 traz um ponto importante para os dias de hoje, que é o estágio supervisionado como capacitação do trabalho. Sabe-se que a finalidade do estágio curricular supervisionado não é de julgar e/ou fazer críticas, mas de criar experiências e vivenciar o cotidiano docente. Pimenta e Lima (2011, p. 6) assinalam que: “Enquanto campo de conhecimento, o estágio se produz na

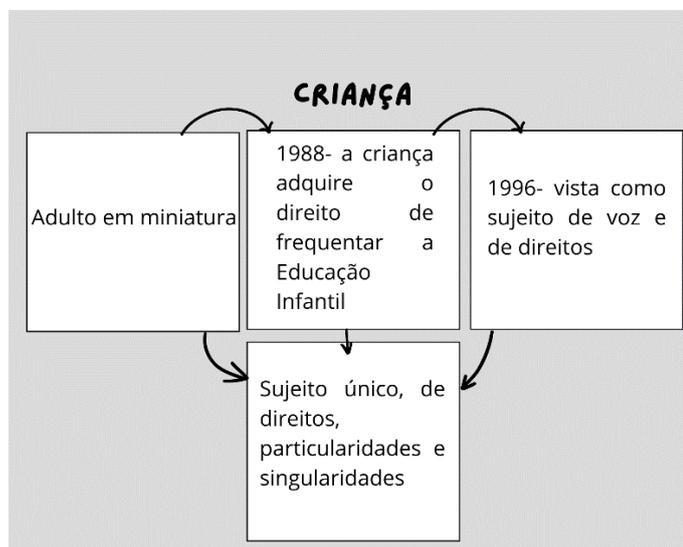
interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas”.

Neste sentido, o maior desafio para quem precisa fazer os estágios supervisionados é a escola e/ou o/a docente permitir essa inserção, há um receio grande em serem julgados/as, criticados/as e/ou apontados, com isso, acabam esquecendo a importância que esse momento tem na vida profissional e acadêmica de quem ainda está cursando a graduação.

O Plano Nacional de Educação (2001 e 2014) traz o debate de um ponto relevante atualmente: formação continuada. Segundo Libâneo (2004, p. 227): “A formação continuada é o prolongamento da formação inicial visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho, e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional”.

Nesse viés, é imprescindível reconhecer que há muitas escolas que já adotaram esse recurso valioso. Destaca-se também que é preciso que as/os docentes façam um bom deleite sobre esses momentos ricos de conhecimento. Entende-se que a escola é a principal apoiadora de seus e suas docentes, é importante salientar que esses momentos de aperfeiçoamento servem para inteirar-se e compreender cada vez mais as crianças que estão presentes nas creches e pré-escolas. Para finalizar esse subtítulo, apresenta-se o quadro 5, referente a todos os avanços de cada concepção elencada anteriormente.

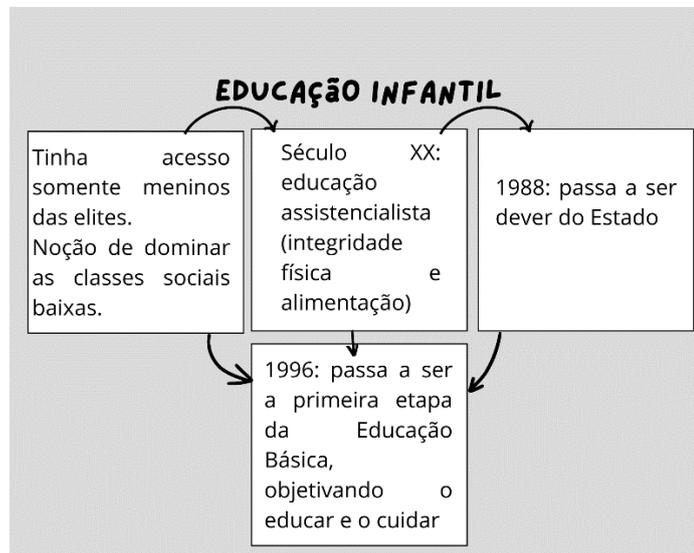
Quadro 5- Análise dos avanços: criança



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

A partir do quadro representado, são perceptíveis os avanços que essa concepção passou com o decorrer dos anos. A criança que era vista como um adulto em miniatura passou a ser um indivíduo de direito à educação, com o sancionamento da Constituição Federal de 1988. Porém, somente em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases foi que a criança, de fato, adquiriu voz e direitos. Atualmente, a criança está cada dia mais se tornando um indivíduo ativo na sociedade, ou seja, está sendo reconhecida como um indivíduo único, de direitos, de particularidades, de singularidades, como construtora de sentidos e de cultura.

Quadro 6- Análise dos avanços: Educação Infantil



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Já os avanços da Educação Infantil passaram da fase de que o acesso era somente para as crianças burguesas, tendo como foco do ensino a noção de dominar as classes sociais baixas. Antigamente, por volta do século XX, essa era vista como uma educação assistencialista, que preservava somente a integridade e a alimentação da criança. Isso se modificou no ano de 1996, com o sancionamento da LDB, passando a Educação Infantil a fazer parte da Educação Básica, tendo como objetivo, a partir de então, o educar e o cuidar como dois elementos indissociáveis. Assim como afirmam Loss; Souza; Vargas que:

Assim, a criança como sujeito histórico, social e de direitos, na etapa da Educação Infantil conforme as DCNEI (BRASIL, 2009) e a BNCC (BRASIL, 2017), é o centro do planejamento curricular, o qual se efetiva a partir da promoção das interações, das relações e de práticas experienciais. A criança

em suas “cem linguagens” é instigada a aprender por experiências, por meio do brincar e do interagir consigo mesmo, com a outra criança, com o adulto, com os objetos e com o ambiente Além de todas essas mudanças, teve-se também o avanço da idade obrigatória para frequência desses espaços. (2019, p. 32)

Além de todas essas mudanças, teve-se também o avanço da idade obrigatória para frequência desses espaços. A idade inicial para frequentar esse espaço, anos atrás, era a partir dos 6 (seis) anos de idade, o que com o surgimento de documentos, como, por exemplo, as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (2010) explicitam, passa a ser a partir dos 5 (cinco) anos de idade. No entanto, o sancionamento da Lei nº 12.796/2013 faz um ajuste perante a Lei nº 9.394/96, tornando, a partir do ano de 2013, obrigatória a oferta de Educação Básica para crianças a partir dos 4 (quatro) anos de idade.

Com o passar dos anos, foram surgindo diversos e diferentes documentos norteadores para essa etapa da educação. Far-se-á a partir desse momento algumas análises e colocações sobre um documento que trouxe avanços tanto para a criança quanto para a Educação Infantil. A Base Nacional Comum Curricular, sancionada em 2017, que tem, como seu objetivo, definir um conjunto de aprendizagens consideradas essenciais, que estão organizadas de maneira progressiva, portanto, contínua e que devem ser exploradas e desenvolvidas com as crianças. Esse documento também traz os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento na Educação Infantil, que devem ser respeitados e garantidos, são os direitos de:

- **Conviver** com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- **Brincar** cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
- **Participar** ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
- **Explorar** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- **Expressar**, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.

- **Conhecer-se** e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário. (Brasil, 2017, p. 38).

É perceptível que todas essas etapas são contempladas durante o brincar, a brincadeira é algo fundamental para a criança desenvolver-se. Loss; Souza; Vargas (2019, p. 97) trazem um ponto afirmativo sobre a brincadeira, sendo a brincadeira tida como um momento, em que

[...] as crianças encontram a possibilidade de experimentar os papéis e as regras do mundo por meio de interações que estabelecem com outras crianças, com objetos e com adultos apoiadores. Buscando romper com a ideia de que para aprender as crianças precisam receber estímulos e orientações diretas dos adultos, existe o modelo, defendido pela autora, de co-construção de aprendizagens. Nesse modelo, o foco desloca-se da transmissão de conhecimentos e habilidades dos adultos ou por mais experiente para o interesse e a ação autônoma da criança.

É por meio da brincadeira que as crianças irão significar

[...] o mundo ao seu redor, criam hipóteses, elaboram teorias, imaginam, se relacionam, criam, [...]. O brincar é crucial para o desenvolvimento da criança, pois é por meio das brincadeiras que as crianças interagem e criam sua cultura de pares, isto é, criam regras, combinados, produzem, reproduzem, criam brincadeiras e rotinas (Loss; Souza; Vargas, 2019, p. 28).

Fica explícito com tais afirmações que as autoras fazem, de que a brincadeira é um momento único e de extrema importância na vida e no cotidiano de cada criança, permitindo-lhe ter um contato e uma troca de culturas e conhecimentos, desenvolvendo de forma implícita e divertida toda a sua integralidade.

O documento da Base Nacional Comum Curricular proporciona que as escolas construam um currículo que seja, de fato, voltado e realizado para a etapa da Educação Infantil. Portanto, esse documento traz fortemente os campos de experiências, sendo que eles se “[...] constituem [em] um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (Brasil, 2017, p. 40). Em suma, os campos de experiências abordam as seguintes questões norteadoras:

- **O eu, o outro e o nós-** É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. [...] Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. [...]

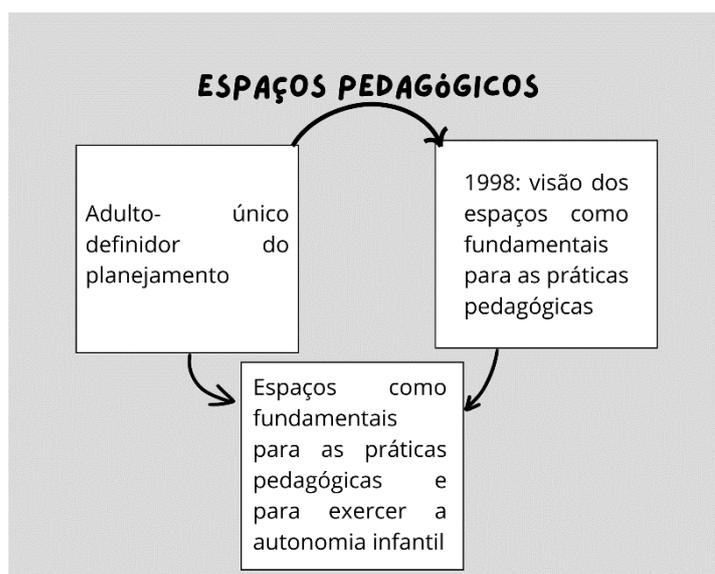
- **Corpos, gestos e movimentos-** Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. [...] Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.).
- **Traços, sons, cores e formas-** Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. [...].
- **Escuta, fala, pensamento e imaginação-** Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem. As primeiras formas de interação do bebê são os movimentos do seu corpo, o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro e outros recursos vocais, que ganham sentido com a interpretação do outro. Progressivamente, as crianças vão ampliando e enriquecendo seu vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão, apropriando-se da língua materna- que se torna, pouco a pouco, seu veículo privilegiado de interação. Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. [...].
- **Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações-** As crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais. Desde muito pequenas, elas procuram se situar em diversos espaços (rua, bairro, cidade etc.) e tempos (dia e noite; hoje, ontem e amanhã etc.). Demonstram também curiosidade sobre o mundo físico (seu próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza, os diferentes tipos de materiais e as possibilidades de sua manipulação etc.) e o mundo sociocultural (as relações de parentesco e sociais entre as pessoas que conhece; como vivem e em que trabalham essas pessoas; quais suas tradições e seus costumes; a diversidade entre elas etc.). [...] a Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano (Brasil, 2017, p. 40- 43).

Os campos de experiências são de suma importância, pois, percebem e preservam as noções e as habilidades que as crianças devem desenvolver em cada etapa, assim, a BNCC subdivide em três grupos etários, são eles: Bebês- de 0 a 1 ano

e 6 meses; Crianças bem pequenas- de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses, e Crianças pequenas- de 4 a 5 anos e 11 meses. É perceptível que a Base Nacional Comum Curricular preocupa-se com cada faixa etária, principalmente no que tange ao desenvolvimento que será e/ou que deve ser adquirido em cada fase da vida da criança.

Ressalta-se que cada criança é única, inclusive em seu desenvolvimento e aprendizagem, portanto, se determinada criança não está desenvolvida em seu campo de experiência durante a faixa etária que está descrita no documento, é preciso lembrar-se de que: “Não é a idade que determina saberes e conhecimentos a serem aprendidos. É do percurso histórico da experiência no mundo e com o mundo, na temporalidade das interações com as coisas e com os outros, que emerge a compreensão de distintos mundos” (Loss; Souza; Vargas, 2019, p. 68-69 apud Barbosa; Faria; Finco, 2015, p. 192). Isso também, de forma ou outra, vai depender do/a docente realizar um planejamento que auxilie esse indivíduo a inteirar-se e a desenvolver-se integralmente, de forma respeitosa, levando em consideração o processo de desenvolvimento do indivíduo também. Além disso, é papel do/da docente proporcionar para as crianças diversos e variados momentos de investigação, criação e exploração, para que elas desenvolvam-se em seus aspectos cognitivos, sociais e emocionais.

Quadro 7- Análise dos avanços: espaços pedagógicos

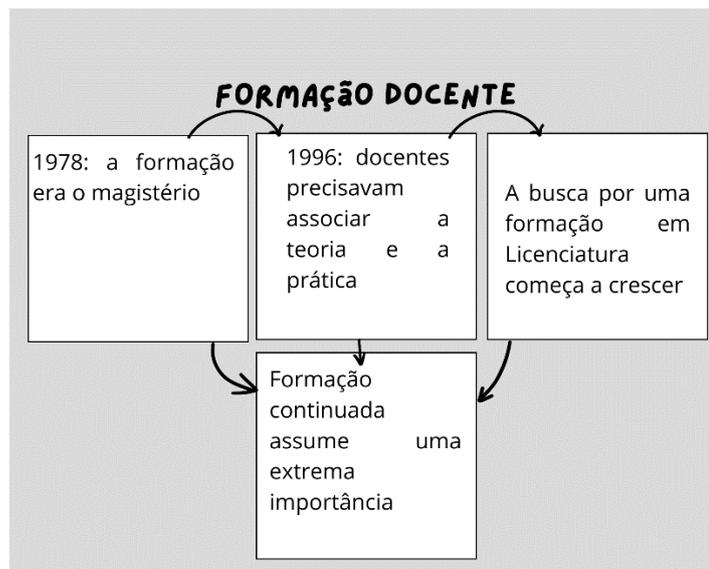


Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Os espaços pedagógicos também passaram por muitos avanços, tanto em questões de infraestrutura quanto em organização e disposição de materiais e/ou objetos. A sociedade educadora por muitos anos acreditou que o/a adulto/a docente era, de fato, o centro do planejamento, que era este/a indivíduo/a que deveria “comandar” as regras e normas, e, principalmente, as brincadeiras que aconteciam naquele espaço.

Com o passar dos anos e com o sancionamento de alguns documentos norteadores, a partir do ano de 1998, começou-se a refletir sobre o espaço ser fundamental para as práticas pedagógicas que ali seriam realizadas. Em suma, nos dias atuais, após muitas leituras, debates, aprofundamentos, formações, informações e aperfeiçoamento dos saberes e conhecimentos, é que foi possível chegar a um ideário de espaços da Educação Infantil. Acreditando e aperfeiçoando esses espaços para exercer práticas pedagógicas voltadas para as crianças, as quais são vistas e consideradas o centro do planejamento, também esses espaços estão priorizando e exercendo a autonomia das crianças. Escolas estão se adaptando e se (re)construindo com base em espaços adequados para esses indivíduos despertarem suas autonomias. Para isso: “[...] É necessário um espaço brincante, lúdico, aconchegante e desafiador, que favoreça o jogo, a imaginação, os encontros com entre bebês, entre crianças, entre crianças e adultos. Um espaço que seja lócus de investigações, criações e de vida coletiva” (Loss; Souza; Vargas, 2019, p. 31-32 apud Horn; Gobbato, 2015, p. 72-73).

Também é preciso considerar o desenvolvimento autônomo de cada criança, portanto, a maioria dessas escolas já possui banheiros com pias e vasos sanitários da altura das crianças, espaços internos e externos com boa ventilação e iluminação, sobretudo, algumas escolas já contam com espaços externos amplos para utilização e exploração das crianças, disponibilizando materiais e objetos adequados para a exploração de cada espaço.



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Para além de todos esses avanços citados, finaliza-se esse tópico com as considerações sobre a formação docente, essa função que há durante muito tempo era conhecida por “tia”, que estava naquela escola formada por algumas mulheres (em sua maioria) com a formação mínima exigida, o magistério. Elas estavam lá passando o seu tempo com as crianças enquanto os responsáveis por estas trabalhavam, a escola, nesse período, era vista como um depósito de crianças, pois esse espaço era destinado apenas para alimentação e para a integralidade física do ser humano.

No decorrer dos anos, houve uma procura maior por formações específicas e adequadas para exercer essa função que exige tanto conhecimento, respeito e observação. Ou seja, surge a partir de então uma grande busca por uma formação superior em cursos de Licenciatura em Pedagogia. A partir de então, tem-se (re) pensado muito sobre a formação docente, sabe-se que essa profissão exige, de fato, uma demanda grande de constante aperfeiçoamento e busca por conhecimentos. Em suma, “o papel do professor é [de]:

- transformar o espaço físico em um ambiente acolhedor, estimulante e desafiador, propício às investigações infantis;
- observar que os tempos das aprendizagens das crianças pequenas exigem lentidão, continuidade, duração e também leveza, que não podem ser rápidos e fragmentados como o tempo da produção industrial, pois as crianças pequenas precisam de tempo para construir suas histórias e identidades pessoais e sociais;
- oferecer materialidades diversas, pois conhecimentos e indagações que emergem dos objetos e das relações sociais possíveis, que se estabelecem desde um ambiente rico em oportunidades de interações

materiais e imateriais, certamente favorecerão questionamentos e conhecimentos;

- favorecer as interações sociais e as brincadeiras, eixos fundamentais da Educação Infantil e, também, as narrativas das crianças, as quais se pautam pela imaginação, pela fantasia e por aquelas aprendidas socialmente que as crianças utilizam para constituir um saber de si e um saber do coletivo ao qual pertencem. (Barbosa; Oliveira, 2016, p. 27).

Assim sendo, além do/a próprio/a docente ir à procura de conhecimentos, a escola também fica e é responsável por organizar algumas estratégias, no mínimo mensais, para ser realizada uma formação específica e continuada para toda a equipe pedagógica, buscando enfatizar o desenvolvimento integral da criança e as especificidades de cada indivíduo que está ali presente no espaço para conviver, explorar, brincar, participar, expressar e conhecer-se. Desse modo: “É necessário promover o desenvolvimento profissional contínuo de todos os professores, ao longo de toda a carreira, para que estes possam acompanhar a mudança, rever e renovar os seus próprios conhecimentos, destrezas e perspectivas sobre o bom ensino”. (Day; Flores, 2001, p. 16).

Dessa forma, o/a docente não deve pensar que, após concluir sua graduação, pós-graduação, mestrado e/ou doutorado, estará “livre” de aprofundar-se em conhecimentos. Ao escolher essa profissão, tem que se ter a clareza de que cada dia que se passa é um conhecimento a mais que deve ser adquirido e atualizado, não se pode estagnar em uma metodologia e um saber e acreditar que esse ensino está sendo eficaz com as crianças, além de tudo, utilizar a mesma forma por mais de 3 (três) anos consecutivos.

Para findar a pesquisa no subtítulo seguinte será realizada uma breve abordagem do que foi pesquisado e encontrado durante a busca e investigação sobre os avanços e os desafios que a Educação Infantil realizou em sua trajetória até os dias atuais.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil desde o século XII até o século atual, XXI, passou por diferentes e diversas alterações. Na concepção referente à criança, em torno do século XII, nota-se que ela era considerada e vista como um adulto em miniatura, vestindo-se como um/a adulto/a e sendo destinada ao trabalho braçal. Durante aquele século, enquanto as crianças pobres necessitavam trabalhar a partir dos 7-8 anos, as crianças, mais precisamente os meninos, das elites adquiriam um pouco de conhecimento em casa com suas amas.

No decorrer do século XX, a partir do êxodo rural, a (s) infância (s) tiveram inúmeros avanços para ganhar um pouco de voz e de direitos. Em função do êxodo, surgiu a necessidade das primeiras instituições de Educação Infantil. Naquele século, as instituições que foram criadas eram chamadas de asilo, esses eram lugares destinados a cuidar da integralidade física e da alimentação, ou seja, era uma educação assistencialista.

Com o passar dos anos, percebeu-se que o Brasil necessitava de uma instituição acolhedora para as crianças, dessa forma, no ano de 1996, a Educação Infantil passou a fazer parte da Educação Básica juntamente com a Lei de Diretrizes e Bases. As crianças que frequentavam tinham entre 0 a 6 anos de idade. Os/as jardineiros/as (nome destinado aos educadores e as educadoras na época) não precisavam de muitos estudos, tanto que era apenas exigido a formação a nível de Ensino Médio em escolas normais.

A Lei de Diretrizes e Bases incorporou, segundo Mathias e Paula (2009, p. 13), “[...] a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica que passa a ter como objetivo exercer duas funções, educar e cuidar [...]”. Sendo assim, deixava-se de lado a abordagem de cunho assistencialista. Percebe-se que foram anos para conquistar os direitos infantis, portanto os adultos são os principais responsáveis de garantir e assegurar esses direitos das crianças. Salieta-se no documento da LDB de 1996:

Art.29. A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996, n. p.)

De maneira resumida, a concepção de criança passou do adulto em miniatura para um indivíduo com direito de frequentar a etapa da Educação Infantil a partir do ano de 1988. No ano de 1996, a criança passou a ser vista como um sujeito de voz e de direitos, para, por fim, no século XXI, chegar ao ideal de sujeito único de direitos, particularidades e singularidades. Após a garantia desse conceito, é preciso repensar na Educação Infantil, sendo que esta veio de uma concepção em que apenas meninos das elites tinham acesso à esta ferramenta.

Nesse viés, no século XX cria-se a idealização de uma educação assistencialista, preservando e enaltecendo apenas a integridade física e a alimentação da criança. Durante o percurso do nosso século aprova-se a Lei 9.394/96, passando essa etapa da Educação Básica a ser um período de objetivação entre o educar e o cuidar, ambos se tornando indissociáveis. Em toda escola de educação, é preciso pensar e planejar os espaços pedagógicos, neste sentido, os espaços da Educação Infantil saíram da visão e da crença de que o adulto deveria ser o centro do planejamento e passaram a ser espaços centrados na criança. Esses espaços são fundamentais no que tange à autonomia da criança e ao desenvolvimento de práticas docentes.

Puxando a alavanca do adulto ser o centro, ressalta-se as transformações que a formação docente percorreu nos últimos séculos. No ano de 1978, a formação que se tinha era em escolas normais, após alguns anos a busca por uma formação em Licenciatura começou a crescer, porém se percebe que apenas isso ainda não é suficiente para exercer uma função com excelência. Portanto, busca-se, na atualidade, a formação continuada para docentes ampliarem seus conhecimentos e suas vivências. Percebe-se que esses conceitos passaram por várias e diferentes mudanças, sempre buscando evoluir perante a sociedade. Destaca-se a BNCC como um documento primordial para o avanço em relação à Educação Infantil, trazendo para essa etapa direitos de aprendizagem e de desenvolvimento.

Nessa perspectiva, a sociedade educacional teve inúmeros documentos que avançaram em relação a essa etapa tão fundamental para o desenvolvimento integral do indivíduo. Fica evidente que o avanço que se teve na Educação Infantil após a Lei número 9.394/96 foi de sair da educação de cunho assistencialista e passar a ser uma etapa inspirada e baseada em campos de experiências, outro avanço, ademais, foi a reformulação da faixa etária, o que iniciou em até 6 (seis) anos de idade, passa,

atualmente, a frequentar esses espaços com até 5 (cinco) anos de idade. Sendo essa reformulação uma parte avanço, e outra parte, desafio. Se torna avanço no momento em que as crianças tem o direito de interagir entre pares, podendo se desenvolver de forma muito melhor e mais eficaz do que se estivesse mantendo contato apenas com pessoas adultas. Porém, se torna um ponto negativo a partir do momento em que as crianças são “obrigadas” a manterem e a criarem uma rotina mais cedo em suas vidas, além de que muitas crianças chegam em casa após passar em torno de oito horas na escola, apenas tomam banho e dormem, acabando que deste modo as mesmas não interagem e/ou fazem contato com seus familiares e responsáveis, acarretando também em seu desenvolvimento e sua afetividade.

Nota-se que há ainda muitas modificações para serem avançadas, percebe-se que nem tudo o que está documentado está sendo feito. Um exemplo específico é a meta do PNE (2014) que traz para a Educação Infantil o desejo de “universalizar, [...] a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil e creches de forma a atender, no mínimo, cinquenta por cento das crianças de até três anos até o final da vigência deste PNE” (Brasil, 2014, p. 33). Essa meta precisa ser concretizada até o final deste ano (2024), porém, a realidade é que há muitas crianças na fila de espera para conseguir sua vaga e garantir o seu direito na educação básica.

É necessário urgentemente serem postas normas e metas que sejam, de fato, tiradas do papel e colocadas em prática e que sejam atingidas, também é necessário fazer o avanço na formação de professores/as, é de extrema importância que estes/as tenham o conhecimento do que está sendo proposto pela Base Nacional Comum Curricular, que tenham a compreensão básica dos campos de experiências, para que, assim, torne-se mais prático e fácil de retirar as metas do papel e colocá-las em ação no planejamento diário.

Em suma, mostrou-se anteriormente e de forma resumida muitos avanços que a sociedade adquiriu para o bem-estar das crianças. Porém, sabe-se que há, para além de tudo isso, alguns desafios pendentes para serem superados. O primeiro desafio é ter clareza na compreensão do educar e do cuidar como práticas indissociáveis. Essa prática visa tornar o ambiente educativo mais acolhedor e respeitoso para a (s) criança (s). O segundo ponto refere-se à formação docente, pois não basta querer que se tenha, crie, inspire e siga um currículo seguido na Base

Nacional Comum Curricular, se não é ofertada uma formação para os/as docentes terem conhecimento sobre como prosseguir com o que está sendo proposto no documento. O terceiro desafio é que se precisa ter a clareza de que a Educação Infantil é uma etapa única e que está vinculada, porém não pode antecipar ao Ensino Fundamental, ou seja, a Educação Infantil é a etapa essencial no que tange a exploração, o conhecimento e o desenvolvimento do indivíduo, sendo assim, essa fase da vida não pode ser submetida para a alfabetização, necessitando que as crianças saiam dela já alfabetizadas, pois esses indivíduos aprenderão isso a partir do momento em que iniciarem a etapa do Ensino Fundamental. De modo sucinto, na E.I. deve-se sim, apresentar letras e números, porém, é de suma importância ter o cuidado e a atenção para que os/as adultos/as não pressionem para que a alfabetização aconteça de forma antecipada.

Portanto, informa-se que a formação continuada docente precisa existir em todos os ambientes escolares, trazendo essas questões essenciais para exercer e fornecer uma educação de qualidade para a comunidade, tornando a Educação Infantil uma etapa marcante de forma positiva e, principalmente, uma etapa prazerosa e alegre, repleta de vivências, brincadeiras e explorações.

5. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marcos Teodorico Pinheiro de. O brincar, a criança e o espaço escolar. **A criança e o brincar nos tempos e espaços da escola**, p. 39-53, 2017.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Livros técnicos e científicos editora, 1981.

BARBOSA, M. C. s. As especificidades da ação pedagógica com bebês. Porto Alegre: Artmed, 2010.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Currículo e Educação Infantil. In: Currículo e Linguagem na Educação Infantil. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica – Caderno 6, p. 15-45. 1. ed. Brasília: MEC/SEB, 2016.

BARROS, Maria Isabel Amando de. Desemparedamento da infância: a escola como lugar de encontro com a natureza. 2018.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Congresso. Brasília, DF, 1996.

BRASIL; BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, n. 65, 2013.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e da outras providencias. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun 2014a. Seção 1 (ed. extra), p. 1. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html> . Acesso em: 13 de fev. de 2024.

BRASIL, MEC; CNE, CEB. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. **Resolução CEB-CNE**, v. 1, 2010.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Referenciais curriculares nacionais para educação infantil – vol. I: Introdução**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

Brasil. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Referenciais curriculares nacionais para educação infantil – vol. II: Formação pessoal e social**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil – vol. 2**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base> Acesso em: 01 março 2024.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo**. Editora Vozes, 2022.

CERQUEIRA, Aliana Georgia Carvalho et al. A trajetória da LDB: um olhar crítico frente à realidade brasileira. **Anais do Ciclo de Estudos Históricos, UESC, Santa Catarina**, 2009.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. Metodologia científica. In: **Metodologia científica**. 1996.

DAY, Christopher; FLORES, Maria Assunção. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. 2001.

DE MELLO, Ana Paula Barbieri; SUDBRACK, Edite Maria. Caminhos da educação infantil: da constituição de 1988 até a BNCC. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 5, p. e019031-e019031, 2019.

DE SOUZA MINAYO, Maria Cecília; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Editora Vovez Limitada, 2011.

ENS, Romilda Teodoro; GARANHANI, Marynelma Camargo. Sociologia da infância e a formação de professores. 2013.

FRIEDMANN, Adriana. Protagonismo infantil. **Protagonismo Infantil–a potência de ação da comunidade escolar**. São Paulo: Ashoka/Alana, 2017.

GUISSO, Sandra Maria. Educação infantil: história, formação e vivência. 2020.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. – 7. Ed. – Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2023.

LEI n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm Acesso em: 19 de dez. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e Gestão da Escola – Teoria e Prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. Estágio e docência. Cortez Editora, 2018.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. **Em Aberto**, v. 5, n. 31, 1986.

LOSS, Adriana Salete; SOUZA, Flávia Burdzinski de; VARGAS, Gardia. Formação em Educação Infantil: Aprendendo com as crianças sobre a docência na (s) infância (s). **Curitiba: CRV**, 2019.

MATHIAS, Elaine Cristina Bio; PAULA, Sandra Nazareth de. A educação infantil no Brasil: avanços, desafios e políticas públicas. **Revista Interfaces**, n. 1, p. 13-16, 2009.

MONARCHA, Carlos (Ed.). **Educação da infância brasileira, 1875-1983**. Autores associados, 2001.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. O currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais?. 2010.

PERSICHETO, Aline Juliana Oja; PEREZ, Marcia Cristina Argenti. Aprendizagem na Infância: diálogos entre os referenciais curriculares nacionais para a Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular. **Muiraquitã: Revista de Letras e Humanidades**, v. 8, n. 1, 2020.

TEIXEIRA, Nádia França. **Metodologias de pesquisa em educação: possibilidades e adequações**. Lajeado: v.12, n.2, p.7-17, 2015.

TOMÁS, Catarina Almeida. **Há muitos mundos no mundo... Direitos das crianças, Cosmopolitismo Infantil e Movimentos Sociais de Crianças** – diálogos de crianças de 249 Portugal e Brasil. Tese de Doutorado, Braga, Universidade do Minho, 2006.

VALENTE, Ivan. **Plano nacional de educação**. DP&A Editora, 2001.