

EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES E NOVOS OLHARES PARA A PRÁTICA DOCENTE

Daniely Hannah Alencar de Almeida¹
Ana Paula Moraes dos Santos²
Juliana Rodrigues Rocha³
Fernanda Vieira de Macedo Moro⁴
Kelly Cristina Batista de Castro⁵
Denilson Diniz Pereira⁶

RESUMO

Atualmente, a Educação Infantil é considerada a “primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade” (Brasil, 1996, p. 83). Embora a Educação Infantil contribua para o desenvolvimento de processos que serão essenciais nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o papel dessa etapa não é antecipá-los. No entanto, muitas vezes nos deparamos com uma realidade totalmente distinta, em que a Educação Infantil tem seu currículo marcado por conteúdos disciplinares ou, então, tem sido vista como uma forma de “passatempo” para as crianças. Nesse sentido, este artigo tem como objetivo compreender o percurso histórico da Educação Infantil e sua influência na construção da visão sobre o papel do professor nessa etapa da escolarização. Metodologicamente, este trabalho tem caráter qualitativo, fundamentado em pesquisa bibliográfica (Lakatos e Marconi, 1985). As fontes utilizadas para o levantamento bibliográfico incluem livros físicos e virtuais, além de trabalhos acadêmicos correlacionados às instituições públicas de ensino superior que abordam a temática em questão. As bases teóricas estão alicerçadas, principalmente, nas concepções de Arce (2002), que atua com a temática da Educação Infantil. Mediante as reflexões apresentadas, é possível identificar o quanto a Educação Infantil deve ser tratada com seriedade. É fundamental que o corpo docente participe regularmente de formações, promovendo discussões sobre a política nacional, para que o campo pedagógico possa assumir um compromisso efetivo com a educação da criança pequena. Afinal, o trabalho com crianças e famílias em contextos educativos envolve uma série de capacidades inter-relacionais complexas, que devem ser desenvolvidas tanto na formação inicial quanto na formação continuada, a que os profissionais têm direito.

Palavras-chave: Educação Infantil, Papel do(a) professor(a), Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

¹ Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas - UFAM,

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educomunicação e Linguagens da Amazônia-PPGEL – Amazônia, moraes.ana.paula@hotmail.com

³ Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas - UFAM, lyanarodrigues15@gmail.com

⁴ Mestranda do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas – PPGICH da Universidade do Estado do Amazonas – UEA,

⁵ Mestranda do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas – PPGICH da Universidade do Estado do Amazonas - UEA, kelly_86batista@hotmail.com

⁶ Professor orientador: Pós Doutor em Educação, professor Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas - UFAM, denilsondiniz@ufam.edu.br



Atualmente, a Educação Infantil é considerada a “primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade” (Brasil, 1996, p. 83), de maneira a contribuir positivamente na formação psicossocial, motora, afetiva e intelectual das crianças de até cinco anos e onze meses de idade. Embora a Educação Infantil contribua para o desenvolvimento de processos essenciais nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o papel dessa etapa não é antecipá-los. Educar a criança, respeitando as especificidades de seu momento de desenvolvimento, impacta positivamente todo o seu desenvolvimento posterior, sem abreviar a infância.

Paradoxalmente, muitas vezes nos deparamos com uma realidade completamente distinta, em que a Educação Infantil tem seu currículo marcado por conteúdos disciplinares ou, ainda, é vista apenas como um “passatempo” para as crianças. É necessário superar esses paradigmas, ainda perceptíveis empiricamente, e atuar em conformidade com os documentos legais.

Para tanto, é fundamental que a escola e o corpo docente atentem para o fato de que a Educação Básica é composta por etapas, as quais devem ser compreendidas a partir dos objetivos que lhes são atribuídos. A primeira delas, a Educação Infantil, deve ser trabalhada de forma específica.

A inclusão da Educação Infantil nos sistemas educacionais, especialmente a creche, colocou a necessidade de mudanças na formação de futuros (as) professores (as): adequação da estrutura física, dos materiais pedagógicos e das propostas de trabalho com as crianças. São questões que não estão sendo tratadas com a seriedade que merecem. Discutir a organização de uma política nacional e de formação de professores (as) para a Educação Infantil implica em assumir compromissos com a especificidade da educação da criança pequena. (Drumond, 2018, p. 289).

Como instituição de grande poder, a Igreja seguia princípios da vida cotidiana ligados à moralidade burguesa, pregando um modelo de família cristã, no qual a mulher era vista como peça fundamental para exercer o trabalho doméstico e cuidar da família. Ela era tida como um ser amoroso, doce e que carregava o amor materno. Assim, a mulher tinha o dever de ser responsável pela primeira educação da criança.

Com o advento da Revolução Industrial, novos papéis foram atribuídos às mulheres. Arce (2002) também ressalta a dificuldade enfrentada pelas mulheres da classe pobre para assumir essas funções, pois, além do papel maternal e dos afazeres domésticos,



elas também precisavam auxiliar no sustento da casa. Diferentemente da nobreza, cujas mulheres podiam permanecer em casa sem se preocupar com a subsistência da família, as mulheres pobres acumulavam múltiplas responsabilidades.

Nesse contexto, a visão de infância também sofreu mudanças ao longo do tempo, e essas modificações repercutem na forma como a Educação Infantil é concebida ainda hoje. Arce (2002) descreve que, por volta do século XIII, a criança era vista como um ser inferior, sem importância para o meio social, considerando-se o alto índice de mortalidade infantil nos primeiros anos de vida, devido às condições precárias de higiene e saúde da época. Os adultos supriam suas necessidades enquanto "filhotes do homem", incapazes de se manter sozinhos. No entanto, após esse período, a criança era rapidamente engajada na vida adulta.

Segundo Ariès (1981), a mudança na concepção de infância ocorreu apenas entre os séculos XVI e XVII, marcando um novo modelo de relação entre adultos e crianças: o chamado surgimento do sentimento de infância. O autor ressalta que essa transformação foi impulsionada pela influência da Igreja e das artes, que passaram a destacar a ingenuidade, a graça e a gentileza das crianças. Assim, surgiu um sentimento que o autor classifica como "paparicação": as crianças deixaram de ser ignoradas em sua importância social e passaram a ser vistas como fonte de diversão para os adultos. Cabe refletir: quantas vezes, ainda hoje, esses sentimentos marcam as relações entre adultos e crianças?

Embora existam pesquisas relevantes sobre essa temática, o objetivo deste artigo é compreender o percurso histórico da Educação Infantil e sua influência na construção da visão sobre o papel do professor nessa etapa da escolarização.

METODOLOGIA

Este trabalho possui um caráter qualitativo, baseado em pesquisa bibliográfica. Lakatos e Marconi (1985) apontam que a pesquisa bibliográfica compreende oito fases: escolha do tema, elaboração do plano de trabalho, identificação, localização, compilação, fichamento, análise e interpretação e, por fim, a redação. As fontes utilizadas para o levantamento bibliográfico incluem livros físicos e virtuais, além de trabalhos acadêmicos vinculados a instituições públicas de ensino superior que abordam a temática em questão. As bases teóricas estão alicerçadas, principalmente, nas concepções de Arce



(2002), que pesquisa sobre Educação Infantil.

REFERENCIAL TEÓRICO

Contexto histórico e a Educação Infantil

Para compreender as concepções de Educação Infantil e o papel das professoras e dos professores nessa etapa, é fundamental realizar uma retomada histórica, ainda que de forma sucinta. As ideias sobre a primeira etapa da Educação Básica continuam permeadas por conceitos construídos há muito tempo. As formas pelas quais a sociedade formulou suas concepções sobre mulheres e crianças ao longo da história ainda estão presentes em muitas das visões que hoje são veiculadas sobre a educação das crianças pequenas. É necessário um olhar atento e crítico para que essas concepções não sejam reproduzidas na Educação Infantil.

Para Arce (2002), na Idade Média, houve um intenso processo de doutrinação das mulheres, associando-as às paixões e aos sentimentos em detrimento da razão, além de vinculá-las fortemente à maternidade. A autora enfatiza o papel fundamental da Igreja na definição da concepção acerca da mulher.

O século XIX trouxe uma nova visão da infância e do que ela representava dentro das famílias. Se a mulher era vista como um símbolo de fragilidade que precisava ser protegida e resguardada, as crianças passaram a ocupar o centro da vida da mulher e da família, sendo consideradas o futuro, nas quais eram projetadas todas as esperanças e sonhos.

Arce (2002) também descreve o papel central da criança nesse século. Na sociedade burguesa e cristã da época, a infância tornou-se um investimento: a criança era vista como o futuro herdeiro dos bens familiares e, portanto, deveria ser preparada para administrar a riqueza e perpetuá-la para as próximas gerações.

A autora ainda afirma que, ao final desse período, a mãe passou a ser responsável pelo cuidado integral do bebê, oferecendo-lhe toda a atenção necessária. Assim, a infância tornou-se um assunto feminino e passou a ser cultuada como a melhor fase da vida humana. A criança tornou-se um ser doméstico, vivendo em um ambiente privado do mundo exterior.

Diante dessas concepções, qual seria o papel da educação nesse contexto? As



dúvidas frequentes eram: como educar a criança sem violar sua liberdade, mas ao mesmo tempo tornando-a um ser autônomo, capaz de lidar com as exigências e limitações impostas por seu contexto socioeconômico? Como garantir que ela crescesse em harmonia com a sociedade, a natureza e o divino? Froebel e Pestalozzi se propuseram a responder essas questões.

Arce (2002) enfatiza o quanto Pestalozzi era um ardente defensor dos mais pobres, cujo objetivo era ajudá-los. Foi para eles que ele concebeu toda a sua pedagogia. Ele foi o autor do livro *Leonardo e Gertrudes*, que representou a base de seu método educativo. De acordo com a autora, Pestalozzi elege Gertrudes como a guardiã da moral de Bonnal e retrata a mulher como um ser angelical, dotado de uma bondade infinita, capaz de transformar qualquer lar em um ambiente agradável e pacífico, transmitindo os costumes morais tão valorizados pelos protestantes. Leonardo também foi visto como um herói da história. No entanto, ao contrário de sua esposa, ele precisava superar o vício da bebida, representando o pai de família atormentado das classes populares.

Gertrudes era uma educadora, uma das funções delegadas à mulher. Ela trabalhava com suas crianças o desenvolvimento da destreza manual, da linguagem oral, da leitura, do cálculo e da escrita, considerados por Pestalozzi fundamentais para as classes mais baixas da população.

Diante do exposto, observamos o quanto Pestalozzi prezava por uma educação que fosse além do aprendizado tradicional conteudista. Gertrudes nos mostra a importância do desenvolvimento integral da criança. Ou seja, a criança precisa aprender a ler e a escrever, mas esse aprendizado deve ocorrer de maneira significativa, de forma a contribuir para seu desenvolvimento humano e ampliar sua capacidade de comunicação.

Embora essas ideias representem um avanço em relação à forma como as crianças eram vistas e educadas, cabe refletir: a mulher teria, naturalmente, essa vocação educativa? Até que ponto, ainda hoje, as mulheres e, especialmente, as professoras são vistas como pessoas capacitadas para educar apenas por conta de sua natureza feminina? Até que ponto a formação de professoras e professores ainda carrega essas concepções? Como isso interfere no valor que a sociedade atribui ao trabalho docente nos primeiros anos de vida?

Observa-se, nos dias atuais, que o senso comum ainda enxerga o papel da professora e do professor de Educação Infantil de maneira muito semelhante àquela



preconizada no romance Leonardo e Gertrudes, de Pestalozzi. Assim, a mulher é frequentemente eleita como a responsável absoluta pela educação da criança, sob a crença de que ela é a dona do lar, a defensora dos bons costumes, um ser angelical e naturalmente preparado para educar. Dessa forma, sobre seus ombros recai uma responsabilidade que não deveria ser apenas sua. Essa visão discrimina e inferioriza tanto homens quanto mulheres, além de reforçar a ideia de que o papel da professora e do professor de Educação Infantil está restrito apenas a cuidados afetuosos e à transmissão de bons costumes, fragmentando o papel do educador.

Freire (2012), em contraposição a essa visão naturalizada da mulher como educadora nata, reflete:

A prática educativa é algo muito sério. Lidamos com gente, com crianças, adolescentes ou adultos. Participamos de sua formação. Ajudamo-los ou os prejudicamos nesta busca. Estamos intrinsecamente a eles ligados no seu processo de conhecimento. Podemos concorrer com nossa incompetência, má preparação, irresponsabilidade, para o seu fracasso. Mas podemos, também, com nossa responsabilidade, preparo científico e gosto de ensino, com nossa seriedade e testemunho de luta contra as injustiças, contribuir para que os educandos vão se tomando presenças marcantes no mundo. (Freire, 2012, p. 47).

Arce (2002) relata que Froebel, seguindo a mesma linha de raciocínio de Pestalozzi, também acreditava que a família cristã era a base da vida do indivíduo, tendo a mãe como seu alicerce e a criança como o centro e a razão da existência de ambos. No entanto, enquanto Pestalozzi embasava seu posicionamento na crença de que a educação poderia melhorar o contexto de pobreza da época, Froebel não compartilhava dessa preocupação. Em sua obra, ele se referia a sujeitos abstratos, sem considerar sua condição social ou as circunstâncias em que viviam.

Isso não significa que Pestalozzi não realizasse, também, uma abstração das crianças, já que as via de uma forma a-histórica e naturalizada. Ele idealizava e simplificava os problemas da população mais pobre, transformando questões sociais em dilemas morais e religiosos. No entanto, Froebel levava essa abstração ainda mais longe.

Froebel era um religioso radical, cujo desejo era que todos encontrassem, na harmonia com Deus, a unidade de todas as coisas. Segundo Arce (2002), ele radicalizava o enfoque individualizante já presente na pedagogia pestalozziana. Ao destacar esse ponto, não se pretende afirmar que esses dois educadores ignoravam a importância das atividades pedagógicas coletivas ou o fato de que a criança se desenvolve em um



determinado meio sociocultural. O que se enfatiza é que Froebel idealizava uma pedagogia voltada para um processo educativo que teria a responsabilidade de estabelecer um vínculo mais próximo entre o ser humano, Deus e a natureza, por meio de atividades que desenvolvessem os dons que, segundo ele, o Criador colocou em todos os indivíduos.

Foi Froebel quem atribuiu à educação escolar das crianças pequenas o nome de Jardim de Infância. Sua concepção de que as crianças já nascem com todas as suas capacidades como dons que desabrocharão em um ambiente propício de observação e cuidado também contribui para a desvalorização do papel educativo dos professores.

É importante ressaltar que, para Froebel, a criança, em um primeiro momento, era comparável a um animal, passando a se tornar humana naturalmente ao longo do tempo. Por isso, ele defendia que a educação deveria seguir esse percurso de transformação, sem interferências diretas, apenas auxiliando quando necessário.

Arce (2002) destaca que as ideias desses dois educadores refletem a contradição da ideologia burguesa, absorvendo os valores e conhecimentos de sua época. Embora suas teorias não sejam consideradas críticas, elas representaram um avanço em relação às concepções pedagógicas anteriores. A autora enfatiza que se trata de uma pedagogia não crítica e antiescolar, voltada principalmente para as classes populares.

Em contraposição à desvalorização do trabalho docente, Freire (2012) ressalta, em seus escritos, a importância da valorização do magistério e questiona a visão que a sociedade tem do educador como "tia" e "tio", no sentido de um parente próximo, que não deveria se rebelar diante da desvalorização de sua profissão.

O que quero saber primeiro é se as professoras são importantes ou não são. Se seus salários são ou não são suficientes. Se sua tarefa é ou não é indispensável. É importante brigarmos contra as tradições coloniais que nos acompanham. É indispensável pelejarmos em defesa da relevância de nossa tarefa, relevância que deve aos poucos, mas tão rapidamente quanto possível, fazer parte do conhecimento geral da sociedade, do rol de seus conhecimentos óbvios. (Freire, 2012, p.49).

Freire (2012) questiona intensamente a escolha de pessoas pelo magistério como uma segunda opção ou a ideia de optar pelo magistério até conseguirem “algo melhor”. Ele aponta que os cursos de magistério não devem ser vistos como meros “caça-níqueis”. Pelo contrário, o magistério é algo sério, pois envolve vidas que podem ser apoiadas ou prejudicadas, dependendo do trabalho que seja realizado. Ele enfatiza que, obviamente, não devemos pensar que a profissão de professor é a mais importante de todas, mas sim



reconhecer que ela é fundamental.

Desse modo, o autor demonstra de forma singular que a nomenclatura “tia” retira a responsabilidade profissional de formação daquele educando. O autor deixa claro que os papéis são totalmente diferentes quando se trata da responsabilidade que o professor exerce sobre a educação da criança.

Para entender o processo de formação dos professores, é fundamental mapear, à luz dos documentos oficiais, o papel da escola e do professor no desenvolvimento da criança na Educação Infantil. A educação básica é objeto de uma série de documentos, sendo alguns de caráter legal e outros orientadores para a construção do currículo. Atualmente, a escola de educação básica brasileira tem como eixo central a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pautada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 9.394/1996), e tem como fundamento as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB), além das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), específicas para a etapa que é objeto de nosso estudo. É importante ressaltar que a BNCC não exerce o papel de um currículo pronto, mas funciona como um documento político curricular nacional que irá nortear a construção do currículo pelos sistemas de ensino e unidades escolares.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) foi responsável por consolidar o reconhecimento dessa etapa como a primeira da educação básica no Brasil. Já as DCNEI tiveram o papel fundamental de amadurecer as reflexões sobre como deve acontecer a organização do trabalho pedagógico. Elas são responsáveis por fomentar o bem-estar das crianças, para que elas usufruam de seus direitos civis, humanos e sociais. A escola deve gerar condições e recursos para a garantia desses direitos. Outro aspecto relevante, apontado pelas Diretrizes, é a união da escola com a família, com o intuito de promover uma parceria para contribuir na educação e nos cuidados das crianças. O documento ainda nos leva a refletir sobre a necessidade de possibilitar a relação das crianças entre si e com os adultos, melhorando a interação entre eles e com o conhecimento, impactando no estabelecimento de relações que enriqueçam as experiências das crianças e que possibilitem a vivência de um conjunto de valores que resultem em equidade.

A BNCC da Educação Infantil aponta cinco campos de experiência, a partir dos quais as crianças aprendem e se desenvolvem de forma significativa. Eles são: 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. O documento trata desses cinco campos em três grupos, divididos por faixa etária. O primeiro grupo é o de bebês (zero a 1 ano e 6 meses), o segundo grupo é de crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e o terceiro grupo é de crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). Esses campos de experiência têm a finalidade de ampliar as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e de dialogar com seus saberes.

Considerando que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiências constituem 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).

O primeiro campo de experiência, denominado "O eu, o outro e o nós", retrata que é na interação com os pares e com os adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, pensar e sentir, e vão descobrindo que existem outras pessoas, com outros modos de vida e pensamentos. Também começam a refletir sobre a diversidade entre elas e entre os outros. Ao mesmo tempo, vão desenvolvendo, de forma autônoma, o senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio.

O segundo campo de experiência, "Corpo, gestos e movimentos", visa contribuir com o desenvolvimento corporal da criança, pois possibilita o exercício dos órgãos dos sentidos, a contribuição para a coordenação motora ampla e os movimentos impulsivos ou intencionais. As crianças descobrem suas potencialidades e seus limites vivenciando situações diversificadas em ambientes naturais e utilizando diferentes objetos.

O terceiro campo de experiência, "Traços, sons, cores e formas", enfatiza as diversas linguagens que a criança manifesta neste campo, de modo a intensificar as suas manifestações artísticas, culturais e científicas. Assim, experiências diversificadas possibilitam a vivência de formas de expressão, como as artes visuais, a música, o teatro, a dança e o audiovisual.

O quarto campo de experiência, "Escuta, fala, pensamento e imaginação", aborda a participação comunicativa da criança desde o seu nascimento e a interação verbal e não-verbal com o outro no seu cotidiano. O bebê, por exemplo, interage pelos movimentos do



seu corpo, pelo olhar, choro, sorriso e outros recursos vocais que ganham sentido pela interpretação do outro, e, assim, aos poucos, ele vai se desenvolvendo e ampliando a sua forma de comunicação. A BNCC também ressalta a importância de promover experiências nas quais as crianças possam participar das manifestações da cultura oral. A escuta de histórias, narrações individuais e em grupos implica múltiplas linguagens. Esse campo de experiência é fundamental para a criança se constituir como um sujeito ativo e pertencente ao seu grupo social.

O quinto campo de experiência, "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações", enfatiza a importância do desenvolvimento das noções de tempo e espaço em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais. As crianças procuram situar-se em seu bairro, rua, cidade, no dia, tarde, noite, ontem, amanhã. Desenvolvem sua curiosidade sobre os animais, a natureza, os diferentes tipos de materiais e as possibilidades de sua manipulação.

Mas, embora este seja o currículo proposto para a Educação Infantil, será que está sendo vivenciado de maneira adequada nas instituições de ensino? Embora os documentos nos apontem modos de organização das práticas pedagógicas, sabemos que muitas escolas ainda não consideram tais propostas, oferecendo atividades descontextualizadas por meio de práticas mecanizadas. Sendo assim, não exercem o papel de formar cidadãos autônomos, críticos e reflexivos, impedindo as crianças de articular em suas experiências e saberes com o patrimônio que a humanidade sistematizou.

A Educação Infantil se constrói a partir de diversas especificidades, e é necessário elucidar a importância de assegurar essas práticas pedagógicas na vida da criança, respeitando o seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento, sem antecipar conteúdos e práticas comumente presentes no ensino fundamental. No entanto, é comum que muitas escolas e professores distorçam essas práticas, acreditando que a inserção de conteúdos disciplinares pode ser benéfica na Educação Infantil. A criança acaba sendo prejudicada no seu processo de desenvolvimento, sendo privada de seus direitos.

É importante que a criança tenha a oportunidade de repensar determinados valores, avaliá-los e reformulá-los, quando necessário, para o seu processo de humanização. Segundo (Mello, 2009, p. 101):

O processo de aprendizagem, de apropriação e de reprodução das qualidades humanas, que também podemos chamar de processo de humanização, acontece por meio da atividade que a criança realiza com as pessoas que a rodeiam e



que envolve os objetos da cultura, como a linguagem, arte, as formas de pensar, os hábitos e costumes, os valores, a ciência e as técnicas, os objetos e instrumentos que guardam em si as qualidades humanas criadas ao longo da história pelos homens e mulheres que viveram e vivem, atuaram e atuam no mundo.

Desse modo, o processo de humanização acontece na mais tenra idade. Quando o compreendemos, passamos a organizar intencionalmente o espaço da escola da infância, as rotinas e as relações entre adultos e crianças, para que os pequenos alcancem a máxima apropriação das capacidades humanas. A educação infantil tem o objetivo de potencializar as aprendizagens das crianças por meio da brincadeira e das interações, sem a preocupação de alfabetizá-las formalmente, iniciando-as no letramento que não induz à aprovação ou reprovação. É importante que as crianças se vejam diante de diferentes realidades e situações, e que essas sejam usadas como forma de ampliação das experiências, de novos modos de compreensão e valorização de distintos ambientes culturais.

A criança na Educação Infantil está na fase de desenvolvimento, e este ocorre de maneira gradual, à medida que vai adquirindo conhecimento do seu meio social. O mundo do qual ela passa a viver e observar é formado por fenômenos naturais, sociais e culturais que despertam a curiosidade e a vontade de entendê-los. Por esse motivo, é essencial o ambiente educativo para auxiliar nesse processo de desenvolvimento como um todo, assim como a participação fundamental da família.

CONSIDERAÇÕES

Com a pesquisa bibliográfica realizada, foi possível perceber a importância do papel do professor na Educação Infantil e o fato de que sua história influencia o modo como essa etapa da Educação Básica ainda é vista pela sociedade. Consideramos, assim, de grande importância conhecer a trajetória da Educação Infantil e compará-la com a atualidade, permitindo-nos perceber rupturas e continuidades. O material bibliográfico estudado nos auxiliou a compreender que muitos paradigmas ainda estão presentes na atualidade, desvalorizando tanto o papel da professora e do professor nessa etapa da educação quanto a infância de bebês, crianças pequenas e bem pequenas.

É essencial que o corpo docente receba formações frequentes, possibilitando discussões sobre a política nacional, para que o campo pedagógico possa assumir um



compromisso efetivo com a educação da criança pequena. O trabalho com crianças e famílias, em contextos educativos, envolve uma série de capacidades inter-relacionais complexas, que se desenvolvem tanto na formação inicial quanto na formação continuada, a que os profissionais têm direito.

Isso implica garantir às crianças o acesso a uma Educação Infantil de qualidade, sem antecipar práticas dos anos iniciais e sem desprezeitar seu tempo e sua forma própria de se relacionar com o mundo. Cabe às práticas pedagógicas assegurar que meninos e meninas tenham o direito de viver suas experiências, respeitando suas etapas de aprendizagem e desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

ARCE, Alessandra. **A pedagogia na “era das revoluções”**: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas – SP: Autores Associados, 2002.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.

BRASIL, Ministério da Educação Básica. **Leis de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, Lei n.º 9.394/1996.

BRASIL. Ministério da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC. DF, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. MEC. Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. MEC, SEB, DICEI. Brasília, 2013.

DRUMOND, V. **Formação de Professoras e Professores de Educação Infantil: Por uma Pedagogia da Infância**. Revista zero-a-seis, nº 38, 2018. p. 288-301.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

LAKATOS, EM; MARCONI, MA. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1985.

MELLO, Suely. **Contribuições da Teoria Histórico – Cultural para a Educação da Pequena Infância**. Cadernos da Educação, nº 50. São Paulo: 2015, p. 3

