

ANA LUISA AZEVEDO CAMPOS

**A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVAS
ANALÍTICAS**

GOIÂNIA

2022

ANA LUISA AZEVEDO CAMPOS

**A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVAS
ANALÍTICAS**

Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito para avaliação parcial, do curso de Pedagogia, da Escola de Formação de Professores e Humanidades (EFPH) da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

Professora Orientadora: Dr^a. Estelamaris Brant Scarel.

GOIÂNIA

2022

ANA LUISA AZEVEDO CAMPOS

A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVAS ANALÍTICAS

Trabalho de conclusão de curso aprovado como requisito parcial para obtenção do grau de Pedagoga da Pontifícia Universidade Católica de Goiás – Escola de Formação de Professores e Humanidades.

Professora Orientadora: Dra. Estelamaris Brant Scarel _____

Assinatura

Conteúdo: (até 7,0) _____ ()

Apresentação Oral: (até 3,0) _____ ()

Professora convidada: Dr. Renato Barros de Almeida _____

Assinatura

Conteúdo: (até 7,0) _____ ()

Apresentação Oral: (até 3,0) _____ ()

Nota Final: _____ ()

Goiânia, ____ de junho de 2022.

Dedico o presente trabalho, a toda minha família.
Em especial minha amada filha Ana Julia, meu avô
Valteci, minha avó Auta, mamãe Cida e Valéria, ao
meu pai Eliel e professores.
Por serem alicerce e força em minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, a todos que de alguma forma (direta ou indireta) fizeram parte desse processo formativo em minha vida, dando-me forças e incentivos, sobretudo, minha família.

Agradeço a minha filha, que soube me compreender e acolher nas ausências, que demonstrou a cada segundo seu amor e admiração por mim, foi por ela que tudo começou, foi por ela que busquei forças para persistir e lutar por nós.

Agradeço aos meus avós Valteci e Auta, pelo apoio financeiro e afetivo, sem a ajuda de vocês, eu não teria conseguido concluir mais este sonho.

Agradeço a minha mãe, biológica, Valéria que mesmo distante se fez tão presente em minha vida, que sempre tentou dar seu melhor, se reinventando da melhor forma que pode, lutando e trabalhando para sustentar e trazer a melhor educação estudantil que eu pudesse ter.

Agradeço a minha mãe Cida, que me criou e educou desde dos meus um ano de vida, que foi inspiração para seguir a mesma carreira, que foi meu alicerce e força quando pensei em não conseguir, por ter acreditado nas minhas potencialidades e acolhido minhas imperfeições.

Agradeço meu pai Eliel, por me ouvir e acolher nos momentos de angustias, por ter me dado uma educação para o mundo, por sempre ter acreditado em mim e se orgulhar do meu processo.

Agradeço as minhas irmãs Gabriela e Vitória, e aos meus irmãos Diego e Gustavo, por terem estado ao meu lado, e me proporcionado momentos de descontração e sorrisos.

Agradeço a minha amiga Fabiola Ferreira, por ter contribuído com meu processo formativo, sendo minha fiel e companheira amiga, por ter sido exemplo de força e fé em minha vida.

Agradeço a minha orientadora, Prof. Dra. Estelamaris Brant Scarel, por ter partilhado e acrescentado em minha vida tantos conhecimentos enriquecedores, por ter me ajudado a olhar a educação com outros olhos.

Agradeço a todos(as) os professores da minha graduação, cada um de vocês fizeram e frão parte da minha vida, agradeço pela formação humana que me proporcionaram.

Agradeço aos meus amigos e demais familiares, que me compreenderam durante as minhas escolhas e me incentivaram.

Agradeço a Deus e a minha psicóloga Cida, por ter me ajudaram a enfrentar meus traumas, medos, angustias e depressão, precisei conhecer vocês para poder continuar a minha vida com mais sentido e propósito.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	8
CAPÍTULO 1 - INFÂNCIA, CRIANÇA E OS CLÁSSICOS.....	10
1.1 Ideia de Infância e Criança.....	10
1.2 A Modernidade e os Clássicos da Infância	13
1.3 História da Infância no Brasil.....	20
CAPÍTULO 2 - SOBRE A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	24
2.1 Docência e Neoliberalismo: perspectivas contemporâneas.....	24
2.2 Educação Infantil à Luz da Legislação	28
2.3 Sobre a Docência na Educação Infantil na Atualidade: impactos e perspetivas.....	31
CONSIDERAÇÕES FINAIS	37
REFERÊNCIAS.....	40

A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVAS ANALÍTICAS

Ana Luisa Azevedo Campos*

Estelamaris Brant Scarel**

RESUMO: Este trabalho, de cunho bibliográfico, situa-se na Linha de Pesquisa Educação, Sociedade e Cultura do curso de Pedagogia da Escola de Formação de Professores e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás, tem como ponto de partida o seguinte questionamento: Quais as condições de possibilidade de a docência contribuir para a formação humana na educação infantil? Para o desvelamento de tal problemática a pesquisa estrutura-se em dois objetivos fundamentais, os quais direcionam os dois capítulos pertencentes ao corpo do texto. O primeiro capítulo, intitulado de “Infância, Crianças e os Clássicos”, busca conhecer os aspectos históricos e sociais relativos à criança e às infâncias de acordo com as contribuições de alguns clássicos da Educação Infantil, tais como: Ariès (1917); Rousseau (1712-1778); Pestalozze (1746-187); Maria Montessori (1879-1952); Wallon (1879; 1962); Vygotsky (1896-1934). O segundo capítulo, denominado de “Sobre a docência na Educação Infantil”, faz uma reflexão a respeito da docência como elemento de mediação para a formação humana no contexto da Educação Infantil. Neste sentido, a investigação conclui que a compreensão do sentido e especialidade do docente da educação infantil ainda perpassa por uma construção conceitual e ideológica da sociedade, e que, portanto, este docente precisa buscar as condições necessárias para contribuir com a formação humana dos sujeitos inseridos na Educação Infantil, para que assim se afirme como mediador do processo formativo da criança.

Palavras-chave: Educação Infantil. Docente. Criança. Mediação. Formação Humana.

* Acadêmica do curso de Pedagogia, da Escola de Formação de Professores e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

** Doutora. Professora da PUC Goiás. Orientadora.

APRESENTAÇÃO

Esta investigação tem como principais referenciais teóricos os seguintes autores: Oliveira (2011); Heywood (2004); Macedo (2006); Kuhlmann Jr (2000); Brasil (2008); Brasil (1996); Santos, Franco e Varandas (2019); Siqueira (2011); Alves (2006); Cardoso (2020); Cambi (1999) e Souza (2018), além de outros que no decorrer da pesquisa puderam contribuir com o aprofundamento do tema sobre: “A Docência na Educação Infantil: perspectivas analíticas”. A partir desta temática a pesquisa elabora uma retrospectiva histórica a respeito da criança e das infâncias, bem como, em torno da educação infantil em geral, percorrendo os principais aspectos históricos até chegar aos dias atuais e, também, trata das especificidades da docência na Educação Infantil.

Toda a trajetória de análise e reflexão a respeito deste objeto de pesquisa gira em torno da seguinte problemática: “Quais as condições de possibilidade de a docência contribuir para a formação humana na educação infantil?”. Assim, a investigação busca, a partir de estudos, leituras e fichamentos, compreender a docência como elemento de mediação para a formação humana no contexto da educação infantil.

Tendo em vista esse objeto, temática, a presente pesquisa procura encaminhar-se pelo desenvolvimento de dois capítulos. No primeiro deles intitulado de “Infância, Crianças e os Clássicos”, buscamos compreender a visão da sociedade, por meio das contribuições de determinados clássicos da Educação Infantil, a concepção de crianças e infância em determinados momentos históricos e sociais no Brasil e em Geral, conforme apontado no desenvolvimento do referido capítulo.

Conforme Heywood (2004), o que podemos perceber é que, de fato, a sociedade medieval, explicita por Ariès, teve algum conceito de infância, mas as concepções sobre as mesma tiveram suas diferenças com referência a que temos atualmente, o que nos cabe é ter o reconhecimento da abertura e do papel de Ariès (1914-1984) diante da temática da infância, estudar as suas percepções aquele momento passado e seguir adiante, dedicando-se à busca por diferentes concepções sobre a infância, nos diferentes momentos e períodos, explicando-as à luz das pesquisas e das condições histórico-sociais e culturais predominantes.

No segundo capítulo, sob o título “Sobre a Docência na Educação Infantil”, a pesquisa centra na compreensão da formação docente como sendo um processo que precisa estar continuamente repensado e questionado, tendo em vista a ampla cobrança da sociedade contemporânea para a formação integral dos sujeitos envolvidos, mas com uma preocupação com viés econômico por detrás, uma vez que, diante do sistema neoliberal, que preza por um desenvolvimento mercadológico, é seguido de documentos mandatários e engessados como meio de controle e alienação dos docentes. Percebemos, assim, que a busca pela pesquisa, leitura, extensão do ensino e do seu processo formativo precisa fazer com que este docente possa então compreender sua especificidade diante do seu trabalho docente, o qual não deve estar ligado a uma visão mercadológica e ideológica.

Enfim, após esse conhecimento e estudo sobre a especificidade da docência da educação infantil, entendemos que o mesmo precisa ser um contribuidor no processo de ensino e aprendizagem, bem como mediador da formação humana dentro da educação infantil, pois esta é uma importante etapa inicial da educação. Diante desta inquietação, lançamos uma reflexão crítica quanto às condições que, de fato, este docente precisa ter para contribuir então com o processo formativo humano da criança. Compreendemos assim que este professor da Educação Infantil precisa desenvolver a criança para que ela futuramente realize sua independência, por meio da construção e contato social, histórico e cultural, sendo, de fato, exercidos os direitos e deveres desses sujeitos durante o seu processo formativo.

CAPÍTULO 1 - INFÂNCIA, CRIANÇA E OS CLÁSSICOS

Este item dedica-se a compreender a visão da sociedade, por meio das contribuições de determinados clássicos da educação infantil, diante das concepções de crianças e infância de determinados momentos históricos e sociais no Brasil e em Geral. Entendemos que aprofundar os conhecimentos que circundam esta temática constitui-se um fator essencial para Educação Infantil. Para tanto, este estudo terá como referenciais teóricos os seguintes autores: Rousseau (1712-1778); Pestalozze (1746-187); Maria Montessori (1879-1952); Wallon (1879; 1962); Vygotsky (1896-1934), além de outros.

1.1 Ideia de Infância e Criança

Historicamente, a educação infantil teve suas distinções não apenas em termos conceituais e de sentido sobre a infância e criança, mas também com referência as vivências em determinados contextos sócio-históricos. Em todas as sociedades e épocas nem sempre havia noção de que as crianças se diferenciam dos adultos de várias maneiras.

Diante disso, cabe-nos compreender como foram pensados tais concepções e sentidos por importantes filósofos e historiadores de determinadas épocas e sociedades. A começar com as contribuições de Ariès que enxergava a criança como uma miniatura adulta, “seu ponto de partida era uma sociedade que percebia as pessoas de menos idade como adultos em menor escala” (HEYWOOD, 2004, p. 23). Nessa perspectiva assim que já soubesse e tivesse condições de sobreviverem sem o cuidado materno já poderiam então conviver socialmente, misturando-se aos adultos. Nesse tocante, Heywood (2004, p. 23), ao interpretar afirma o seguinte:

No momento em que tivessem condições de sobreviver sem o cuidado e as atenções de suas mães ou amas, em algum momento entre as idades de 5 e 7 anos, as crianças eram lançadas na ‘grande comunidade dos homens’. Elas se juntavam aos adultos em seus jogos e passatempos e, fossem cortesões ou trabalhadores, adquiriam um ofício ao se lançar em suas rotinas cotidianas, vivendo e trabalhando com quem já houvesse completado sua formação.

As características atribuídas à infância das crianças durante o século XII por Ariès (1914), traziam consigo as particularidades e os contextos históricos, sociais e

econômicos aos quais a infância estava submetida naquela época, considerando como a criança agia dentro do seu meio social, como eram suas relações familiares naquele período. A criança não era impedida de participar dos acontecimentos e tristes e chocantes nos meios sociais da Idade Média. Por meio dos textos descritos por Ariès (1914-1984) é possível notar o quanto a mulher e a criança naquele contexto histórico eram vistas com papéis inferiores aos demais, sem nenhuma ocupação social. Assim como destaca Cambi (1999):

[...] As festas religiosas, sazonais, civis também acolhiam as crianças como espectadores e protagonistas sem censuras. E até mesmo os eventos dolorosos não excluía a infância: morria-se em público, também na presença de menores [...] Ao lado da criança, outra figura marginal é a da mulher: subalterna ao homem, até mesmo na criação (já que deve ser menos alimentada), alheia a educação; ao mesmo tempo marginalizada e exaltada, como ocorre na ideologia cristã, colocada entre Eva e Maria, como já o dissemos. (CAMBI, 1999, p. 177).

Como podemos perceber, a sociedade medieval não era capaz de reconhecer o período transitório entre a infância e a vida adulta, isso porque as preocupações daquela época estavam voltadas aos momentos de guerra, à busca e à ascensão ao poder, sendo a infância encarada apenas como um processo rápido e sem posição. Por isso, os autores medievais “[...] preferiam escrever sobre a vida adulta, especialmente a dos homens, ao invés de se dedicar à infância e à adolescência” (HEYWOOD, 2004, p. 28). Eram consideradas vazias e superficiais quanto a este período da vida humana. Ainda de acordo com Heywood (2004, p. 29):

Não obstante, não se pode negar que aqueles que escreviam a história na Idade Média a consideravam, em grande parte, uma questão de reis, batalhas e principalmente da política (uma visão que não deixa de ser familiar mesmo em nossa época, diga-se de passagem).

Além disso, segundo o autor na Idade Média, a questão seletiva à idade era vaga e a palavra “criança” era atribuída a um sujeito que estava sob tutela e servidão de um adulto, concebendo o termo tanto para adultos quanto para jovens, idosos e afins da sociedade. A infância durante este período era alvo de chacotas e desdém, uma vez que não era compreendida em sua totalidade e significância.

Na Europa Medieval, entretanto caracterizava-se a natureza da infância com algumas outras concepções como, por exemplo, a celebração da criança durante a

Idade Média, remetendo à inocência das mesmas, transmitindo-lhe o sentido de visões celestiais, trazendo denúncias sobre os criminosos e julgamentos entre a ida para o céu ou à terra. Além disso, de acordo com alguns pesquisadores, na Idade Média já se tinha alguma compreensão acerca da dinâmica do crescimento das crianças, sendo possível utilizar meios como a literatura médica, didática e moralizadora do período para compreender as etapas da infância. Para Heywood (2004), além do mais, entre os 4 e 7 anos de idade, as meninas já tinham a compreensão do casamento e da maternidade, ou a escolha de uma vida de castidade eterna, da humildade e da caridade.

A família medieval, carrega-se consigo um tradicionalismo, em que acarreta na vida das crianças todos os eventos sociais daquele período, incluindo partos, mortes, sexo e ademais, não compreendendo o papel familiar atribuído aos adultos, demonstrando uma falta estrutura familiar, envolvendo também as questões educativas, que não ganhavam centralidade, a sua educação era voltada em dois viés um para o controle de forma ríspida, e o segundo para a vangloriação e ligação ideológica cristã atribuídos a criança, mulher e jovens, como afirma Cambi (1999):

Tudo isso enfatiza como a família medieval é um organismo pouco estruturado, em estreita contiguidade e continuidade com toda a vida social, na qual os problemas educativos também tem escassa estruturação e pouca centralidade: a família cria os filhos, destina-os a um papel na sociedade, controla-os de modo autoritário, mas não os reveste de cuidados e de projetos, não os põe, no centro da vida familiar, entrelaçando num tecido educativo minucioso e orgânico (como ocorrera na família burguesa moderna. (CAMBI, 1999, p. 176).

Assim sendo, apesar de pouca estruturação da família medieval é indevido atribuir uma divergência em questões de ausência ou presença da reflexão e consciência no que diz respeito à infância. Conforme dito inicialmente, o que podemos perceber é que, de fato, a sociedade medieval relatada teve algum conceito de infância, mas as concepções sobre as mesmas tiveram suas diferenças com referência a que temos atualmente, o que nos cabe é ter o reconhecimento da abertura e do papel de Ariès (1917) diante da temática da infância, estudar as suas percepções diante daquele momento passado, e seguir adiante, dedicando-se à busca por diferentes concepções sobre a infância, nos diferentes momentos e períodos, explicando-as à luz das pesquisas e das condições histórico-sociais e culturais predominantes (HEYWOOD, 2004).

1.2 A Modernidade e os Clássicos da Infância

Alguns autores contribuíram para a compreensão sobre as infâncias, tais como: Rousseau (1712-1778); Pestalozze (1746-187); Maria Montessori (1879-1952); Wallon (1879; 1962); Vygotsky (1896-1934), além de outros.

Quanto a Rousseau, este, por meio, principalmente, de sua obra *Emílio ou Da Educação* (2014) combatia a Pedagogia Tradicional, afirmando que a criança era um ser que se tornava degenerado a partir do momento em que passava a ser educada pelas mãos dos homens. Olha a criança na sua especificidade e inaugura a pedagogia moderna. Nas suas palavras: “[...] a criança nasce inocente, mas corre o risco de ser sufocada por „preconceitos, autoridade, necessidade, exemplo, todas as instituições sociais em que estamos submersos” (ROUSSEAU apud HEYWOOD, 2004, p. 38).

De acordo com Rousseau, a infância não é um período de preparação para a vida adulta. Na sua visão a criança nasce boa, porém é a própria sociedade que a corrompe, sendo necessário que estas fossem educadas a partir das ações praticadas por ela por meio do contato e experiências com a natureza e não com interferência dos homens. Nesse sentido, segundo Rousseau, é por intermédio do contato com a natureza que criança de fato expõe os seus modos de pensar, intervir e sentir. Assim a mesma vivencia uma infância de experiências de questionamentos de forma pura e sensível. De acordo com Heywood (2004, p. 38):

Como inocentes, poderia-se deixar que respondessem à natureza, e nada fariam que não fosse bom, podendo fazer mal, mas não com a intenção de prejudicar. Então, poderiam aprender lições a partir das coisas, e não a partir dos homens, pois tais lições estariam relacionadas aos moveis ou às janelas que houvessem quebrado, por exemplo. “Respeitai a infância”, exortava ele, e “deixai a natureza agir bastante tempo antes de resolver agir em seu lugar”

Durante o século XVIII, Rousseau é considerado o “pai” da pedagogia do seu tempo, em virtude de haver colocado a criança como centro do processo de ensino e aprendizagem, trazendo, dessa maneira, uma nova percepção de infância, que não era apenas cristã como uma criança ingênua e piedosa, mas também autônoma e perspicaz. Entretanto a criança quando em contato com seu meio social possuía sua capacidade cognitiva e moral moldada, e esta, no entanto, deve-se dedicar-lhe cuidado e atenção, uma vez que ao fazer parte do meio externo esta criança não

pode ter seus cuidados negligenciados e nem mesmo exagerados, para não a submetes à alienação ou superproteção. De acordo com as próprias palavras de Jean-Jacques Rousseau (1995):

Desta se sai ainda, por caminho oposto, quando ao invés de negligenciar os cuidados de mãe, uma mulher os leva ao exagero; quando ela faz de seu filho um ídolo, quando aumenta e alimenta sua fraqueza para impedi-lo de senti-la e que, esperando subtraí-lo às leis da natureza, dele afasta os insultos penosos, sem pensar quanto, ao preço de alguns incômodos de que o preserva um instante, ela acumula, ao longe, acidentes e perigos sobre a cabeça dele, e a que ponto é precaução bárbara prolongar a fraqueza da infância sob a fadiga dos homens feitos. Tétis, para tornar seu filho invulnerável, mergulhou-o, diz a fábula, nas águas do Estige. (ROUSSEAU, 1995, p. 22).

Quanto aos exageros, o que Rousseau expõe é que está mãe precisa, portanto, deixar que seu filho de fato viva e sofra as consequências e ações que a natureza lhe oferece, quando esta mãe idolatra, importuna e impede que seu filho sinta sua fraqueza ou que, de alguma forma, aumente a mesma, essa estará impedindo que esta criança sobreviva, sendo negligente. Quanto às leis impostas pela natureza essas são necessárias para a construção e enriquecimento moral e social de um homem, visto que quando ausente da criança em sociedade não conseguirá ter autonomia, especialmente, quando posta em um processo que de algum modo causa-lhe dor. Portanto: “Observai a natureza e segui o caminho que ela vos indica. Ela exercita continuamente as crianças; ela enrigesse seu temperamento mediante experiências de toda espécie; ela ensina-lhes desde cedo o que é pena e dor.” (ROUSSEAU, 1995, p. 22).

Rousseau, como um fundamental crítico da razão, o que durante seu período de vida fez foi analisar a criança naquele seu contexto histórico, mostrando de que maneira as mesmas eram tratadas, e por meio dessas observações então pode evidenciar a importância de respeitar a criança de acordo com o mundo delas. Em 1762, Rousseau publica sua obra *Emílio: ou da Educação*, por meio da qual mostra a possibilidade de desenvolvimento de um homem novo, equilibrado, natural dentro de uma sociedade. Nessa obra o que o autor tenta mostrar é uma educação de um sujeito que, quando entra em contato com sua natureza, reconhece suas necessidades, e tão somente elas, buscando pela sua essência, respeitando seus ritmos e crescimentos. Ressalta Cambi (1999, p. 346) que:

Cabe lembrar, porém, que "natureza" no texto de Rousseau assume pelo menos três significados diferentes: 1. como oposição àquilo que é social; 2. como valorização das necessidades espontâneas das crianças e dos processos livres de crescimento; 3. como exigência de um contínuo contato com um ambiente físico não-urbano e por isso considerado mais genuíno.

Na concepção de Cambi (1999), Rousseau apresenta a pedagogia e a política como complemento uma da outra, assim, juntas possibilitam uma transformação do homem de forma integral, sendo psicológica, moral, social, etc. A educação, para Rousseau, deve ocorrer de forma natural, sem as interferências e alienações impostas pelo ambiente social no qual a criança está inserida. Para isso precisa, portanto, ter-se educadores que possibilitem que as crianças tenham o contato com seu meio natural, para que, assim, possam ser instigadas e desenvolvidas, atendendo não a vontade e anseios do adulto em suas ganâncias e prepotências, pois, no tempo de Rousseau, era o que se registrava, isto é uma modernidade tomada por uma sociedade de egos. Como pontua Cambi (1999, p. 346):

Trata-se, desse modo, de operar uma "naturalização" do homem, capaz de renovar a sociedade europeia moderna, que chegou a um estado de evolução (e de corrupção) que torna impossível a sua reforma política, segundo o modelo republicano-democrático do "pequeno estado".

Durante o século XIX, a visão cultural foi ampliada, destacando-se como período "romântico", um evento que teve maior centralidade na Alemanha e que trouxe enormes influências culturais cristãs, com a valorização do sentimento, das emoções, e elevação religiosa e espiritual, atingindo até a pedagogia. O romantismo dentro da pedagogia trazia consigo novas teorias, em âmbito espiritual, cultural e histórica, apresentando-as não de forma errônea, mas interligando e valorizando os aspectos pertencentes a cada uma, trazendo validação à educação, aos laços escolares e familiares, que, uma vez, interligados, eram de grande importância para formação humana.

Retomando Rosseau (1712-1778), entendemos que suas ideias, contribuíram, para os estudos e concepções formadas por Pestalozzi, que acreditava que a educação deveria partir desde o seio familiar composto por afeto, amor e carinho, e que a mesma deveria estar atenta a uma educação que primasse pelo desenvolvimento afetivo desde o dia em que a criança nascesse. Propôs que a

criança tivesse o direito a uma formação plena, pois as mesmas possuíam um desígnio divino. Trouxe uma proposta de educação prática, envolvente, que desenvolvesse os sentidos, respeitando os estágios e vivências das crianças, sendo práticas sensoriais, intelectuais e emocionais, acreditando, ainda, que esse processo de desenvolvimento era algo advindo de Deus. Dessa forma, propôs o amor como meio da ação educativa. Isso traria realizações reais e progressos de libertação divina ao educador que aplicasse esta prática afetiva. Assim Oliveira (2011, p. 66), sintetiza a pedagogia de Pestalozzi da seguinte maneira:

Também se preocupou com a ideia de que a educação deveria ser metodicamente ordenada para os sentidos: a percepção da criança seria educada pela intuição e o ensino deveria priorizar coisas, e não palavras. Adaptou métodos de ensino ao nível de desenvolvimento dos alunos por intermédio de atividades de música, arte, soletração, geografia e aritmética, além de muitas outras de linguagem oral e de contato com a natureza. Levou adiante a ideia de prontidão, já presente em Rousseau, e de organização graduada do conhecimento, do mais simples ao mais complexo, que já apareciam em Comênio.

Diante disso, a pedagogia romancista, faz com que seja transformado o olhar educacional trazendo uma visão científica e filosófica para a sociedade do século XIX, sendo uma educação em que a liberdade, autoridade, necessidades passaram a estar ligadas, cuja centralidade estava no amor. Pestalozzi apresenta uma nova percepção para a família e a escola, afim de que ambas compreendam seus principais papéis educacionais. A família, na visão desse autor, deveria então ensinar por meio do amor valores e crenças desde o nascimento da criança, e a escola, por sua vez deveria educar o sujeito a partir de sua vontade, retirando os castigos e auxiliando no desenvolvimento moral, proporcionando as próprias crianças condições de criarem.

Além desses autores, a médica psiquiatra Maria Montessori (1870-1957) trouxe também contribuições e estudos pertinentes à educação infantil no século XX. Essa médica e pedagoga italiana defendia um contexto estruturado e com intencionalidade para que houvesse o desenvolvimento da criança, um ambiente que tivesse a criança como o centro da sua aprendizagem, em que sua curiosidade natural fosse explorada. Assim sendo, o professor deveria montar um cenário com um contexto que permitisse à criança transformar seus impulsos internos em atividades próprias.

Segundo Oliveira (2011), quanto aos aspectos biológicos de estágios de desenvolvimento e crescimento da criança, Montessori elaborou objetos para a exploração sensorial que correspondesse às faixas etárias das mesmas, a fim de que esses materiais promovessem o desenvolvimento minucioso de várias funções psicológicas. Tais materiais desenvolviam a coordenação motora, inclusive para a execução de atividades cotidianas e necessárias para a criança no seu ambiente, esses estariam à altura corporal e visual dessas crianças, visando à execução de práticas educacionais de sentidos e inteligência. Ainda de acordo com Oliveira (2011):

[...] Ao contrário de Rousseau, que defendia a autoeducação, Montessori não aceitava a natureza como ambiente apropriado para o desenvolvimento infantil. Antes, era a favor da criação de um contexto que fosse adequado às possibilidades de cada criança e estimulasse seu desenvolvimento, particularmente nos momentos sensíveis deste. Neste contexto a criança era disciplinada pela tarefa que ocupava. Ao educador caberia uma atitude discreta de preparação do ambiente e de observação das iniciativas infantis. (OLIVEIRA, 2011, p. 75).

Ainda de acordo com a autora a educação voltada para as crianças durante o século XX era centrada no tradicionalismo, moldado pelo autoritarismo, apontando, então que a educação deveria estar distante da imposição de medo e subordinação, mas, por meio do amor, colocar a criança como centro do seu processo de ensino e aprendizagem, sendo assim defendia um meio social ao qual estimulasse os fatores sensoriais e intelectuais do sujeito em processo de formação.

Após a Primeira Guerra Mundial é que então a infância ganha importância. O começo pela busca de uma mudança escolar, tem como referência o Movimento da Escola Nova, que apresentava uma nova visão sobre a criança, isto é, de que essa deveria realizar suas atividades não com conteúdos preestabelecidos pelo adulto, mas que essa também poderia realizar suas experiências utilizando seus pensamentos e questionamentos diante do que vivenciava de forma individual e, principalmente, coletiva. Lacerda, Sepel (2019) citando Aranha (2006),

O Manifesto dos Pioneiros foi incentivado por movimentos internacionais e preconizava a criação de escolas com tendências à educação integral, ativa e para o exercício da autonomia. Embora o Movimento Escola Nova visasse combater o elitismo na educação e buscasse romper com o currículo tradicional, as propostas curriculares desse período ainda se caracterizavam pelo

desenvolvimento de programas enciclopédicos e avaliações rígidas centradas em resultados numéricos. (ARANHA, 2006 apud LACERDA; SEPEL, 2019, p. 04).

Além disso, no campo da Psicologia também surgiram autores que trouxeram importantes contribuições e diferentes concepções sobre o desenvolvimento humano, o qual sofreu um processo de construção com diferentes tipos de correntes, cada qual com suas concepções e estudos. De acordo com Oliveira (2011):

Historicamente, diferentes concepções acerca do desenvolvimento humano têm sido traçadas na psicologia. Elas buscam responder como cada um chegou a ser aquilo que é e mostra quais os caminhos abertos para mudanças nessas maneiras de ser, quais as possibilidades de cada indivíduo aprender. (OLIVEIRA, 2011, p. 129).

Dentre essas concepções na Psicologia encontra-se a vertente em que ressalta a relação entre o indivíduo e o meio, sendo uma troca de reciprocidade contínua, em que ambos interferem e modificam um ao outro.

Ao mesmo tempo em que a criança modifica seu meio, é modificada por ele. Em outras palavras, ao constituir seu meio, atribuindo-lhe a cada momento determinado significado, a criança é por ele constituída; adota formas culturais de ação que transformam sua maneira de expressar-se pensar, agir e sentir. (OLIVEIRA, 2011, p. 130).

Conforme Oliveira (2011) tiveram dois autores que apresentaram suas perspectivas e concepções na vertente interacionista, são eles Henri Wallon (1879-1962) e Lev Vygotsky (1896-1934). Esses autores de vertentes marxista, construíram suas teorias tendo o desenvolvimento com um viés sócio histórico, em que se respeita a historicidade e o meio social particular de cada um, bem como a intrínseca relação do meio com o indivíduo.

O primeiro desses autores coloca o biológico e o social como inseparáveis e complementares. Na concepção de Wallon (1879-1962), a criança se comunica com seu meio social desde seu nascimento, pois é por meio da mediação com outras pessoas que vai havendo a construção de seu pensamento. Nesse sentido, o desenvolvimento e a aprendizagem desse indivíduo estarão como um processo sempre em aberto, podendo este se identificar com os indivíduos que o rodeia ou diferenciar-se dos mesmos. As relações que a criança estabelece com seu ambiente

físico e social, as suas características, dão-se por um processo de interação, quanto à sua aprendizagem, esta, ocorre quando a criança ativamente se apropria dos conteúdos por meio de suas experiências humanas, daquilo que seu grupo social conhece. De acordo com Macêdo (2006):

Para Wallon, a criança é “geneticamente social”, pois se comunica com seus semelhantes desde o nascimento e é vista como um ser global, contextualizando, que se encontra permanentemente em um movimento marcado por contradições e conflitos, resultantes da sua maturação biológica e das condições dadas pelo ambiente. Esse processo pontuado por conflitos e retrocessos Wallon denomina desenvolvimento (MACÊDO, 2006, p. 97).

Por sua vez, Vygotski considera o ser humano como um ser que constrói suas relações por meios biológicos, psicológicos e sociais, a partir de uma perspectiva dialética, ambos se desenvolvem e se modificam. Assim sendo, o homem, por meio de suas relações sociais, com mediações culturais, históricas, a partir de sua linguagem e conhecimentos, no meio em que se encontra sofre mudanças e transformações significativas as quais ocorrem tanto nele quanto no outro e no seu meio físico. Macêdo (2006, p. 96) afirma que:

O interacionismo de Vygotsky apresenta uma visão sobre o desenvolvimento humano com base na concepção de homem como um ser interativo que constrói seu psiquismo num ambiente que é social, histórico e cultural. Esse autor defende a tese de que a partir de estruturas orgânicas elementares, determinadas biologicamente, formam-se, paulatinamente, novas e complexas funções mentais.

A atividade exercida pelo ser humano é o que o torna um ser social, histórico e cultural. É por meio desse processo que ele encontra uma orientação para alcançar um determinado objetivo, fazendo estes instrumentos de mediação e produzindo cultura. Assim, ele se apropria e transforma-se, bem como a cultura, por meio de suas mediações, envolvendo o saber, o fazer e o compreender, produzindo, assim, sua objetivação e subjetivação. Assim sendo, a criança precisa produzir e modificar o meio no qual está inserida, pois é por meio dessa dialética que ela modifica a si mesma e o outro. De acordo com o referencial determinado *Infâncias e Crianças em Cena: por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia*:

O que diferencia o ser humano dos animais é a atividade. Entendida na perspectiva do materialismo histórico dialético, a atividade constitui o ser humano como histórico, cultural e social, por trazer em seu cerne três características: a de ser orientada por um objetivo; a de fazer uso de instrumentos de mediação e a de produzir cultura. Por meio da atividade, o ser humano se apropria da cultura e a transforma, utilizando instrumentos mediadores da ação, e, ao mesmo tempo, objetiva-se no mundo e se constitui como sujeito. (GOIÂNIA, 2014, p. 30).

Portanto, estabelecer atividades significativas em que a criança possa vivenciar e experienciar por meio de suas interações com o meio e com o outro formam processos psicológicos próprios para a criança, e, para que isso ocorra, é necessário atentar-se à subjetividade da criança, propiciando ambientes mediadores que possam estabelecer a relação da criança com todo o contexto social vigente. Cabe ao educador um olhar observador, atento, visando questionar, apoiar, incentivar o processo formativo da criança. Conforme Oliveira (2011, p. 132). “As interações adulto-criança em tarefas culturalmente estruturadas, com seus complexos significados, criam sistemas partilhados de consciência “culturalmente elaborados e em contínua transformação.”

1.3 História da Infância no Brasil

As instituições de ensino já eram presentes no continente europeu desde a primeira metade do século XIX, enquanto ainda neste mesmo período, na zona rural do nosso país, residia grande parte da população brasileira, entre ela, famílias dos fazendeiros que acabavam por assumir as crianças que se tornam órfãs ou abandonadas, as quais por vezes eram fruto de exploração sexual advindas do homem de cor branca, sobre as, mulheres negras e indígenas.

Ainda durante o século XIX, na zona rural, as crianças de famílias pobres tinham como referência de “educação” o trabalho braçal em lavouras, como uma ocupação e preparo para mão de obra das famílias nobres da época. Por sua vez, as famílias nobres tinham seus filhos formados com professores particulares, e já com ocupação social de grande valia e educação para o contexto vivido, obtendo aulas particulares específicas em ensinamentos educacionais, como preparo para comando e poder. De acordo com Del Priori (2010, p. 13):

No século XIX, a alternativa para os filhos dos pobres não seria a educação, mas a sua transformação em cidadãos úteis e produtivos na lavoura, enquanto os filhos de uma pequena elite eram ensinados por professores particulares. No final do século XIX, o trabalho infantil continua sendo visto pelas camadas subalternas como "a melhor escola".

A implementação das creches, asilos e orfanatos no Brasil surge com um caráter assistencialista, contando como suporte para as mães que precisavam trabalhar fora de casa e às viúvas desamparadas. Além de ter sido um meio de acolhimento das crianças órfãs, encobrendo principalmente a vergonha das mães solteiras, uma vez que as crianças “[...] eram sempre filhos de mulheres da corte, pois somente essas tinham do que se envergonhar e motivo para se descartar do filho indesejado” (RIZZO, 2003, p. 37), fazendo com que assim retirassem a responsabilidade paternal dos homens da família patriarcal.

Ao terem que sair para seus trabalhos, as mães tinham então que deixar seus filhos sozinhos, fazendo com que assim, além da falta de assistência médica, o índice de mortalidade aumentasse, fatores como esse contribuíram então para que se repensasse os cuidados e proteção às crianças, chamando a atenção “e despertando sentimentos de piedade e solidariedade de religiosos, empresários, educadores.” (DIDONET, 2001, p. 11), tornando essa problemática e/ou situações possíveis de tornar a criança, dentro da sociedade, objeto de bondade, caridade e assistência. De acordo com Didonet (2001, p. 12):

Enquanto as famílias abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que deles cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto da família. Essa origem determinou a associação creche/criança pobre e o caráter assistencial(ista) da creche.

Ao longo dos anos, outras alternativas foram sendo criadas para então acolher e dar assistência às crianças e bebês recém-nascidos abandonados por mães da classe desfavorecida socialmente contando como recurso, a roda de expostos – uma roda em forma cilíndrica de madeira, que possibilitava de maneira anônima que deixassem a criança ali para ficar sob os cuidados de amas, até que

crecessem e pudessem então ir para o internato. “Assim, a criança era colocada no tabuleiro pela mãe ou qualquer outra pessoa da família; essa, ao girar a roda, puxava uma corda para avisar a rodeira que um bebê acabava de ser abandonado, retirando-se do local e preservando sua identidade” (PASCHOL; MACHADO, 2009, p. 82).

Somente na segunda metade do século XIX, com o crescente desenvolvimento industrial e tecnológico do continente europeu, junto com a abolição da escravatura, decorrente de grandes migrações para a zona urbana, e início da República é que surgem as instituições no Brasil, em 1870, contando com a forte participação da região paulista (São Paulo) e carioca (Rio de Janeiro), sendo fortes contribuidores sociais para as demais capitais e cidades interiores do Brasil.

Em relação à realidade das creches, estas foram então criando forma no Brasil, sendo realizadas de forma filantrópica. Os programas criados no Brasil com baixo custo financeiro traziam como finalidade a assistência para as mães pobres poderem então trabalhar, pois não tinham com quem deixar seus filhos, além dessa perspectiva, também, foram criados os jardins de infância (1873), sendo defendidos como contribuintes do processo de desenvolvimento das crianças, o que fez surgir grandes embates políticos na época, pois traziam grandes comparações com os asilos franceses, entendidos apenas como lugares em que se guardavam as crianças. Paschoal, Machado citados por Kulmann Jr. (2009, p. 83), afirma o seguinte:

As tendências que acompanharam a implantação de creches e jardins de infância, no final do século XIX e durante as primeiras décadas do século XX no Brasil, foram: a jurídico-policial, que defendia a infância moralmente abandonada, a médico-higienista e a religiosa, ambas tinham a intenção de combater o alto índice de mortalidade infantil tanto no interior da família como nas instituições de atendimento à infância.

No início do século XX, a urbanização e industrialização chegada de forma tardia do Brasil começa então a se intensificar, fazendo com que as estruturas familiares sofressem algumas mudanças, considerando que todos os membros adultos de uma família deveriam então contribuir com a produtividade do país, levando com que as mulheres então exercessem o trabalho fora de suas casas.

Com a ida das mães operárias para a indústria, o fator dos cuidados com seus filhos durante o período de ausência era de responsabilidade e organização da

própria mãe, em que as mesmas deveriam por conta própria encontrar pessoas, muitas vezes da própria família, para deixarem seus filhos, ou por vezes tendo que pagar “criadeiras”. O que, por sua vez, fez com que os próprios trabalhadores começassem a reivindicar dentro das próprias empresas por uma ajuda por parte dos empresários com o auxílio de creches e berçários nos quais, pudessem deixar seus filhos. Assim, segundo Oliveira (2002, p. 97):

As poucas conquistas ocorridas em algumas regiões operárias não se deram sem conflitos. As reivindicações operárias, dirigidas inicialmente aos donos de indústrias, foram sendo, com o tempo, canalizadas para o Estado e atuaram como força de pressão pela criação de creches, escolas maternais e parques infantis por parte dos órgãos governamentais. Em 1923, a primeira regulamentação sobre o trabalho da mulher previa a instalação de creches e salas de amamentação próximas do ambiente de trabalho e que estabelecimentos comerciais e industriais deveriam facilitar a amamentação durante a jornada das empregadas.

Ao longo das décadas vários foram os movimentos em prol da instalação de instituições e de direitos de ensino para as crianças, fazendo com que fossem criadas leis e amparos legislativos.

CAPÍTULO 2 - SOBRE A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

No capítulo um apresentamos uma breve análise tanto da criança e das infâncias, quanto da educação infantil na sua história. Neste capítulo iremos fazer uma reflexão a respeito da compreensão da docência, diante do seu processo formativo, junto as implementações legislativas advindas do sistema neoliberal, para por fim compreender a docência como elemento de mediação para a formação humana no contexto da educação infantil.

2.1 Docência e Neoliberalismo: perspectivas contemporâneas

Historicamente a formação sempre passou por grandes transformações, mas também por múltiplos desafios, um desses desafios repousa na ideia de a formação ter necessidade de ser continuamente repensada e questionada, sobretudo na primeira etapa da educação básica.

É preciso ter em vista que a sociedade contemporânea mantém ampla cobrança à educação para que esta responda aos desafios de uma formação que prime pelo desenvolvimento humano, social, cultural, científico e tecnológico, para que, assim sendo, não ocorra uma formação enxuta e meramente voltada para o atendimento do mercado, exigindo assim esforços de todos os profissionais da educação frente à instituições escolares. Acentuam Koscheck e Demarco (2021, p. 100943):

Discorrer sobre a função do professor nos dias atuais é um desafio. As exigências da contemporaneidade perpetuam ao reconhecimento de que o docente contribui significativamente para uma transformação qualitativa na sociedade [...] há de se considerar a presença da responsabilidade político-social na docência, haja vista que, a formação do cidadão perpassa pela dimensão da formação política, pois esta propicia formar cidadãos críticos/reflexivos e transformadores da sua realidade.

Para, Oliveira e Silva (2021), durante as décadas de 1980/1990 a forte globalização¹ da economia e o sistema neoliberal² instaurados fazem com que houvesse a retirada da função do Estado, acarretando cobranças para a docência, utilizando como estratégia para o desenvolvimento social as reformas educacionais e a formação docente.

Como forma de lucro, a educação passa a ser visualizada como um grande mercado econômico para o sistema capitalista, o qual, por meio de programas com “parcerias” bancárias, alimentam a falsa ideologia de investimentos no campo da educação para formação educacional, ficando os mesmos responsáveis pelos projetos e diretrizes escolares.

Existe uma política de educação neoliberal que permeia durante o final do século XX, que investe na formação de um sujeito neoliberal, um sujeito que terá de forma ideológica e ilusória tornar-se um empreendedor de si mesmo, o que, portanto, terá consigo que não precisará de qualificação integral durante seu processo de formação acadêmica. Essa perspectiva faz com que as escolas mantenham currículos voltados e moldados de acordo com técnicas e anseios do mercado. De acordo com Freitas (2018, p. 31):

O neoliberalismo olha para a educação a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade, depurando a ineficiência através da concorrência. Segundo essa visão, a generalização desta concepção para todas as atividades do Estado produzirá uma sociedade melhor. Os cidadãos estão igualmente inseridos nessa lógica e seu esforço (mérito) define sua posição social. É dessa visão de mundo que advêm as finalidades que ele atribui à educação. O modelo fundamental das relações humanas nessa sociedade é o “empreendimento” que expressa o “empreendedorismo” dos seres humanos, constituindo a fonte de liberdade pessoal e social e cuja organização mais desenvolvida é a “empresa”.

¹ “Este é o processo pelo qual a população do mundo se torna cada vez mais unida em uma única sociedade. a palavra só entrou em uso geral nos anos 80. As mudanças a que ela se refere tem altas cargas políticas e o conceito é controverso, pois indica que a criação de uma sociedade mundial já não é projeto de um estado-nação hegemônico, e sim o resultado não-direcionado da interação social em escala global”. (BOTTOMORE; OUTHWAITE, 1996, p. 340).

² De acordo com Anderson (1998, p. 9): “O neoliberalismo nasceu logo depois da segunda guerra mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política veemente contra o estado intervencionista e de bem-estar. Seu texto de origem é O Caminho da Servidão, Friedrich Hayek, escrito em 1944. Trata-se de um ataque aproximando contra qualquer limitação do Estado, denunciando como uma ameaça letal à liberdade, não somente a Econômica, mas também política”.

Para Marrach (1996), o neoliberalismo é uma ideologia que dá maior notoriedade para os direitos dos consumidores, enxergando a escola como mercado, que serve como preparadora de técnicas de gerenciamento, retrocedendo quanto ao conteúdo político da cidadania, substituindo-o pelos direitos do consumidor. Isso traz consigo um retrocesso político e social, haja vista que o sujeito dentro desse sistema será visto como um mero consumidor, envolvido por uma política conservadora. Na educação o discurso neoliberal: “deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar a sua semelhança” (MARRACH, 1996, p. 1).

Para Charlot (2013), todas as transformações advindas do sistema neoliberal fazem com que a formação docente também sofra as suas consequências, desestabilizando-se diante das inúmeras cobranças e imposições da sociedade, em geral, e de pais, em particular, fazendo com que tenham dúvida de qual realmente é seu papel profissional frente aos seus alunos e suas práticas. Assim: “Hoje em dia, o professor já não é um funcionário que deve aplicar regras predefinidas, cuja execução é controlada pela sua hierarquia; é, sim, um profissional que deve resolver os problemas” (CHARLOT, 2013, p. 99).

Daí inferimos ser necessário o processo de avaliação formativa e permanente, passar por mudanças nos próprios programas de formação docente no qual ele estará inserido, mudanças essas que o instigue à leitura, à pesquisa, à extensão e ao ensino, a partir da leitura da prática atrelada à teoria estudada, questionada e refletida. De acordo com Oliveira (2011, p. 13):

É nesse contexto complexo, contraditório, carregado de conflitos de valor e de interpretações, que se faz necessário ressignificar a identidade do professor. O ensino, atividade característica do professor, é uma prática social complexa, carregada de conflitos de valor e que exige opções éticas e políticas. Ser professor requer saberes e conhecimentos científicos pedagógicos, educacionais, sensibilidade da experiência, indagação teórica e criatividade para fazer frente as situações de ensino, nos contextos escolares e não escolares.

Dessa maneira, a formação docente deve ser pensada e questionada em todos os seus espaços formativos, cabendo ao profissional compreender que sua prática docente não estará atrelada a um único e exclusivo método a ser seguido, mas que o mesmo o reconstrua de acordo com as problemáticas e desafios que lhe são postos. Aponta Gorzoni, Davis (2017, p. 1411):

Pensar a profissionalidade docente como processo de constituição das características específicas da profissão também implica refletir sobre o desenvolvimento profissional docente, dedicando-se a cuidar do espaço de intersecção entre a atividade individual e a atividade coletiva.

Nesse sentido os elementos do currículo serão: “[...] um conjunto de esforços pedagógicos planejados e desenvolvidos com propósitos educativos” (MOREIRA, 2010, p. 2). Para Branca (2022), a escola tem tentado nós transformar em eles e nos queremos, lutamos e resistimos para continuarmos nós, pela afirmação e respeito às diversidades, contra as desigualdades, discriminações e preconceitos.

A educação do Estado brasileiro está vinculada a uma ideia de desenvolvimento econômico do país em que a escola transmite um mecanismo, em que talentos e aptidões vão estar revestidos em fins lucrativos, para que houvesse então um sociedade aberta seria necessário que, de fato, existisse uma educação integral de seus membros, porém devido a realidade financeira de muitos brasileiros essa é vista apenas para conquista de um diploma para ter um determinado emprego, logo então o desemprego passa a ser um problema a menos quando se tem essa educação profissional.

Entendemos que os maiores desafios para a formação docente na contemporaneidade, decorrem das políticas de mercantilização da educação, em que se procede a formação para o mercado e não para que o docente tenha conhecimentos amplos para saber ensinar. As instituições de ensino superior só terão que desenvolver futuros adestradores, visto que, de professor o egresso não terá quase nada, pois a preocupação com a formação foi somente em torno de competências e habilidades. Segundo Freitas (2018, p. 80):

[...] bases nacionais curriculares (tanto relativas ao que deve ser ensinado aos estudantes nas escolas quanto relativas à formação dos profissionais da educação) fornecem as competências e habilidades para “padronizar” o ensino e a aprendizagem; os testes (usualmente censitários) cobram a aprendizagem especificada pela base e fornecem, por sua vez, elementos para inserir as escolas em um sistema meritocrático de prestação de contas (accountability) de seu trabalho, alimentando a competição entre escolas e professores.

Freitas (2018), ainda, postula que os impactos dessas políticas para o profissional da educação decorrem do tecnicismo que adentrou na Educação e que se aprofundou na Base Nacional Curricular, por meio dos conteúdos que serão

ministrados, havendo também um maior controle de credenciamento das agências de formação dos professores, padronizando a formação dos docentes e eliminando as diversidades, proporcionando uma formação de forma mais rápida.

2.2 Educação Infantil à Luz da Legislação

Historicamente, a educação Infantil contou com a participação primordial dos movimentos sociais, fóruns representativos e organizações que representavam e defendiam, bem como, a criança e as infâncias. Isso também ocorreu com a formação e ação pedagógica dos educadores desta etapa da educação.

No Brasil, tendo como marco o ano de 1988, a Constituição da República Federativa aponta e valida o reconhecimento da educação de creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado a ser cumprido nos sistemas de ensino, o que ainda não foi o suficiente no que diz respeito à prática e formação do docente. Segundo, o art.º. 208 da Constituição Federal de 1988: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] IV - Educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (BRASIL, 1988).

Após a implementação desta lei, surgem embates no que diz respeito ao trabalho educacional dos docentes, bem como à vinculação dos mesmos com apoios sociais, havendo também discussões acerca da educação versus assistência. Pois ambos são vistos como atividades opostas umas das outras, ocorrendo uma confusão e mesmo falta de entendimento acerca dos trabalhos educacionais dentro das instituições mais pobres.

A partir Constituição Federal de 1988, leva a Educação Infantil a ser vista como um direito da criança e não como um processo histórico e social. Neste sentido, as matrículas pré-escolares aumentam diferentemente das creches as quais ainda eram vistas como um favor e uma exceção. Em outras palavras com Kuhlmann Jr (2000, p. 12):

[...] Nesta polaridade, educacional ou pedagógico são vistos como intrinsecamente positivos, por oposição ao assistencial, negativo e incompatível com os primeiros. Isto acaba por embaralhar a compreensão dos processos educacionais da pedagogia da submissão, que ocorre em instituições que segregam a pobreza. Daí a proposição de que as instituições de educação infantil precisariam transitar de um direito da família ou da mãe para se tornarem um direito da criança. Como se esses dois direitos fossem

incompatíveis, como se as instituições educacionais fossem um direito natural e não fruto de uma construção social e histórica.

Na década de 1990, surgem novos marcos, como a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, que valida e concretiza os direitos conquistados pelas crianças a partir da Constituição (BRASIL, 1990). Além da busca por um novo modelo de educação infantil, a partir da promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a qual visa garantir uma educação de qualidade para crianças de até 6 anos, firmando-se então a nova Lei nº 9394/1996. E esta qualificação estaria atrelada principalmente à formação pedagógica dos docentes dessa primeira fase de formação humana. Trata-se de uma lei que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996, p. 25). Assim, afirma o seu texto:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Posteriormente em 1999 são aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) - (BRASIL, 2010), um documento que compreende a criança em sua totalidade, como um sujeito histórico, de direitos, portanto não atribuindo a esse sujeito um papel passivo em seu processo de desenvolvimento educacional.

Assim sendo a DCNEI (1999) não se configura como um documento disciplinar, nem prescritivo, por isso, não limitando a aprendizagem. O currículo emerge da experiência da criança, ganha valor a experiência da criança, o que faz, como age, pensa, experiencia. Um documento que não está pronto, está em processo, assim como a experiência da criança que é processual. Como afirma a própria Diretriz Comum Curricular (1999, p. 13):

Proposta pedagógica ou projeto político pedagógico é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados. É elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar.

Diferentemente da concepção de proposta pedagógica apresentada pelas DCNEIs (1999), a Base Comum Curricular, tem sua trajetória desde 2015 até ser então aprovada e instaurada em 2017, este passa a ser analisado e compreendido como um documento de caráter mandatório, em que se descreve e impõe-se o modo da construção de um currículo, organizado pelos direitos de aprendizagem, de forma inegociável, o qual precisa ser cumprido. Conforme Barbosa, Silveira e Soares (2019, p. 86):

Ao tratar os conhecimentos, as habilidades e as necessidades de um modo segmentado, a BNCC da Educação Infantil se aproxima de uma espécie de seriação e hierarquização dos conteúdos e atividades a serem propostos no trabalho docente com as crianças. Do modo como se apresenta, a ideia de currículo reforça a ideia de currículo como “conjunto de práticas” ou, ainda, como rol de atividades sequenciais, pelas quais se procederá à avaliação dos níveis de desenvolvimento infantil.

Diante disso, afirmo que, a BNCC da Educação Infantil (2018) estabelece uma padronização, sem ser levado em conta toda a construção e contexto histórico ao qual determinado sujeito está presente, esta traz a implementação e obrigatoriedade dos conteúdos que deverão ser ministrados, com estruturas por meio de eixos, sem haver a flexibilização de demais conteúdos, causando um profundo engessamento, havendo um controle do ensino e das aprendizagens da criança, bem como o controle da ação pedagógica dos docentes.

O modo de avaliar o sujeito passa a ser controlado e determinante, de cunho objetivo, assim por meio dessa avaliação individual da criança, busca indicar o que a mesma aprendeu e o que o professor ensinou, atrelando uma forma de controle de como está sendo ministrada a aula do docente e se o mesmo segue à risca o documento posto. O que se deseja de acordo com a BNCC (2018) é que o docente esteja aliado a uma perspectiva pragmática, seguindo à risca comandos de um documento normativo, afastando o profissional do seu ato pedagógico, instaurando assim um roteiro de como deve ser ministrada as suas aulas e intervenções. Para Barbosa, Silveira e Soares (2019, p. 84):

Nessa direção, a Base pressupõe uma visão de controle da formação e do trabalho dos professores e gestores, em que há uma visão de monitoramento das suas práticas pedagógicas; os seus fundamentos estão pautados em um viés pragmático, individual, segregador, distantes de uma visão pedagógica e política ampliadas. Essa

compreensão, além de tirar a autonomia didático-pedagógica docente das instituições educacionais e da perspectiva crítica do processo de formação dos professores pela instituição de ensino superior, favorece o planejamento rígido, o apostilamento, com apoio em manuais e livros didáticos, muitos deles em versão ultrapassada e tradicional.

Diante disso, observamos um enorme retrocesso nos atuais documentos norteadores da educação infantil confrontando a necessidade de se desenvolver um projeto pedagógico de maior humanização, democracia e flexibilidade, pondo-se, assim, em oposição ao sistema neoliberal, uma vez que o mesmo está cada vez mais realizando suas interferências para fins mercadológicos e ideológicos.

2.3 Sobre a Docência na Educação Infantil na Atualidade: impactos e perspectivas

Tanto a docência como toda a Educação Infantil são perpassados por estudos e pesquisas constantes, contando com grandes marcos históricos, em especial no Brasil, dentre estes cabe citar a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB n. 9394/1996, esta última que regulamentou a Constituição Federal de 1988.

Porém, mesmo com todo trajeto histórico e conquistas adquiridas ao longo dos anos, é pertinente ainda em tempos atuais questionar sobre a significação de ser professor da Educação Infantil, haja vista que, ainda, na atualidade existem discursos que questionam a escolha pelo curso de pedagogia, afirmando que se está realizando a formação por encantamento, afetividade e amorosidade, por um lado, e, por outro, aquele(a) que afirma que deve ser professor aquele que possui mais criatividade e o lúdico para se envolver com as crianças.

Porém, é incoerente e dissociado ao que realmente venha a ser o processo formativo do docente, havendo a necessidade de uma construção contínua para a compreensão e evolução do real sentido e significação de ser um professor da Educação Infantil, o qual não deve estar ligado a “dom” e a vieses maternos, pois a formação de um docente da Educação Infantil deve conter conhecimentos teóricos, embasamentos científicos e filosóficos, com a busca por pesquisas, extensões de ensino e leituras cotidianamente.

Entendemos que a formação superior do docente da educação infantil torna-se um passo importante e necessário para a valorização, profissionalização, prática e carreira do professor, porém a legislação não pode ser considerada como garantia plena para a formação daqueles que ingressam e finalizam sua formação acadêmica, visto que há uma deficiência quanto à prática e teorias estudadas ao longo dessa formação, com a presença nas instituições de professores leigos e que realmente compreendam as concepções e fundamentos que norteiam a Educação Infantil. Diante disso, Oliveira (2011) afirma o seguinte em relação à construção da identidade do professor:

O ensino, atividade característica do professor, é uma prática social complexa, carregada de conflitos de valor e que exige opções éticas e políticas. Ser professor requer saberes e conhecimentos científicos pedagógicos, educacionais, sensibilidade da experiência, indagação teórica e criatividade para fazer frente às situações de ensino, nos contextos escolares e não escolares. (OLIVEIRA, 2011, p. 13).

Assim sendo, ser um docente da Educação Infantil, não significa apenas adquirir conhecimentos, visando à aplicação de um mero “fazer”, ou manter ligação por questões afetivas, amorosas para melhor contribuir com a criança, mas se trata sobretudo de ser um profissional, ético, pesquisador, porquanto aprofunda seus conhecimentos, elaborando propostas políticas e pedagógicas com qualidade e intencionalidade, sendo capaz de ler e de analisar a realidade das crianças, visualizar o contexto, em que ela se encontra inserida, contribuindo com o processo reflexivo de seus alunos. Diante disso, Siqueira (2011, p. 113) afirma o seguinte:

[...] há que se observar uma disposição que parece indicar um campo preocupado com o perfil dos profissionais que precisam pesquisar e compreender a criança a fim de conhecê-la para, assim, intervir nos processos educativos e institucionais. Nota-se que as temáticas historicamente constituídas no campo da Educação, como currículo, avaliação, formação de professores e processos ensino-aprendizagem, abrem espaço para o estudo de práticas educativas que promovam a cultura, a linguagem, a interação, numa abordagem que parece considerar a voz e o interesse dos sujeitos, no caso as crianças, para a produção de práticas institucionais menos escolares e mais educativas,

Para além disso, entendemos, que o docente da Educação Infantil é aquele que irá contribuir com o processo de ensino e aprendizagem da criança que ali está inserida, concedendo a mediação política, social e ética durante suas interações e

mediações, promovendo saberes e conhecimentos culturais e históricos de sua sociedade, tornando este sujeito mais humanizado. E quando este docente compreende as suas reais atribuições junto à criança, o mesmo consegue então realizar o conhecimento sobre as contribuições pertinentes durante o desenvolvimento deste sujeito, havendo então um trabalho significativo em termos não só de aprendizagem, mas também de humanização.

No que diz respeito às práticas e ao ensinar dentro da Educação Infantil, existe uma falha no tocante ao que se deseja de fato ensinar, especificamente nas instituições que carecem de meios financeiros destinadas às crianças pobres, o que, por sua vez, acaba proporcionando um ensino escolarizante. Observamos que atualmente ainda se faz presente a exposição de disciplinas escolares de cunho totalitário, que se dissociam o ato de educar e de cuidar, bem como o descompromisso com o conhecimento desses sujeitos, em que se predomina o propósito de: “[...] controlar os alunos para que sejam obedientes à autoridade” (KUHLMANN JR., 2000, p. 13).

Há a necessidade de compreensão do que venha ser a Educação Infantil, de se aprofundar os conhecimentos no que tange à ação pedagógica, às especificidades e aos objetivos do trabalho de formação dos profissionais desta etapa da educação. Além disso, consideramos que ainda hoje (em específico as instituições que atendem a crianças de renda familiar baixa) se faz presente uma dualidade de conhecimentos sobre as ações, projetos a serem realizados para estas crianças, pois permeia ainda uma visão assistencialista e de cunho substitutivo, já em outras ocasiões de classes sociais mais privilegiadas compreendem-se uma ação pedagógica preocupada com o desenvolvimento e aprendizagem das crianças desde seu nascimento. Diante disso, Alves (2006, p. 1) expõe o seguinte:

Em última instância, é preciso constituir referenciais teórico-práticos para projetos e ações educativas que superem criticamente os modelos familiar, hospitalar, educacional-assistencialista e educacional-escolar, o que implica considerar a criança em suas especificidades, necessidades, interesses e expectativas, tratando-a como sujeito ativo, capaz de interagir com o mundo e com as pessoas desde o seu nascimento, que se apropria da cultura e produz história.

Ao ser apresentada a historicidade das infâncias e crianças nos primeiros capítulos deste trabalho, a intencionalidade está intrínseca no que tange ao percurso

histórico e as conquistas quanto ao reconhecimento da criança, que possui sua infância atrelada a um determinado contexto sócio-histórico, fazendo com que mais uma vez pontue a importância de o docente ter conhecimentos sobre os impactos na contribuição da formação deste sujeito em sociedade. Para Cardoso (2020, p. 178):

A relação da professora – profissional da educação – com as crianças requer dela uma formação que contemple diversas áreas da educação, a fim de que possa desenvolver seu trabalho de forma satisfatória. Além disso, um novo olhar sobre a criança, compreendendo-a como um ser social (como um ser que precisa mais do que cuidados básicos) contribuiu para que houvesse modificações, no que se refere ao tratamento que os adultos oferecem a ela. Se antes bastava “cuidar”, a partir dessas novas concepções, passou-se a esperar que a professora/o professor oferecesse uma educação integral, que contemplasse o cuidar e o educar.

O cuidar aqui exposto está ligado a uma postura ética, em que se considera as relações e ato de se colocar entre si e o outro, em que se percebe não algo engessado e distinto, mas que se relaciona e se complementa com o educar. São relações afetivas e físicas que envolvem a criança e adultos. Uma postura ética que amplia o educar e que presume a ação do docente no cuidar de si mesmo, do seu corpo, suas emoções, sentimentos, desejos e anseios que norteiam sua prática, para que este então consiga se autoquestionar sobre suas ações, conhecimentos, partilhas, construções e desenvolvimentos dentro de determinada instituição, com as crianças e colegas de trabalho.

O cuidado na relação com todos, em que ambos se cuidam, se observam, se escutam e se respeitam, ultrapassa-se os valores de proteção e necessidades físicas de higiene, alimentação, descanso, proteção. Um cuidado que envolve o acompanhamento do outro, o encorajamento de trabalhos coletivos, a autonomia sobre seus problemas, as indagações, estando atento aos olhares da criança e sobre o que a cerca. Levar-se em consideração sobretudo que é sujeito de direitos e deveres, produtora de cultura, ativa, um sujeito histórico e social, que possui sua subjetividade.

A ação pedagógica na Educação Infantil precisa ter a compreensão da indissociabilidade entre o educar e o cuidar, pois tudo o que a envolve precisa ser articulado a todo momento com o objetivo de que as crianças aprendam, se desenvolvam e afirmem-se como humanas diante das suas vivências e experiências,

assim, as ações educativas valorizam as capacidades intelectuais, estéticas, criativas, expressivas e olhares das crianças. Nesse sentido, os atos pedagógicos promovem a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças.

Sobre as ações educativas na Educação Infantil, estão presentes: o planejamento com intencionalidades, a observação, avaliação, registro, a escuta, bem como o permitir que as crianças externem suas experiências e pratiquem suas vivências de modo a respeitar e garantir seus direitos, assim como promover a participação de todos, articulando o educar com o cuidar, a fim do docente compreender que as mesmas possuem suas necessidade afetivas e físicas carecendo de cuidados e atenção, visando à formação para sua autonomia, respeitando seus aspectos estético, políticos e sociais. De acordo com Bondioli e Ferrari, citados por Castro (2017, p. 1328):

[...] o trabalho com as crianças precisa ser empreendido como pesquisa e método para se conhecer e refletir sobre as possibilidades de ações educativas e sobre as condutas infantis, aspectos nos quais não podem ser improvisados, como apontam as autoras. Ou seja, é necessário, tornar a prática pedagógica como campo de pesquisa para ampliar e qualificar possibilidades de atuar, aspecto que exige conhecimento.

Para Souza (2018), é necessário que ainda se compreenda de que forma se dá o processo e continuação formativa dos docentes presentes na Educação Infantil, muitas concepções acerca do docente na Educação Infantil estão atreladas a um ideário imposto pela sociedade de forma equivocada, distorcida e ideológica. É preciso entender que a docência é uma atividade consciente, realizadora e humanizadora, porém, devido ao sistema capitalista, este trabalho se torna fragmentado, assim o significado e o sentido sobre a docência ficam separados, tornando o trabalho docente como algo que perde seu sentido humanizador e estranhado.

Diante disso, inferimos que o professor da Educação Infantil precisa construir, de maneira processual e contínua, sua formação não se deixando ser massa de manobra da sociedade e do sistema, conseguindo compreender, por meio do seu processo formativo, sua significância e especialidade diante da Educação Infantil, reconhecendo sua formação como essencial e mediadora do ensino e aprendizagem da criança.

O professor da Educação Infantil precisa contribuir com o desenvolvimento da criança para que ela futuramente realize a sua independência, mostrando, apresentando a criança para o mundo ao qual está inserida, para que, assim, sociedade consiga exercitar seus direitos e deveres humanos, trazer um processo a fim de que este sujeito traga contribuições de cunho político, social, histórico e cultural. Este docente precisa compreendê-lo como necessário e fundamental para a mediação do processo formativo da criança em seu processo educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa bibliográfica objetivou analisar e compreender o processo da docência como elemento de mediação para a formação humana no contexto da educação infantil. Nesse sentido, a investigação procurou desdobrar-se por outros dois objetivos específicos, sendo o primeiro o conhecimento da história da Educação Infantil, considerando a sua concepção no contexto contemporâneo, por meio das contribuições de autores clássicos de determinados contextos históricos e sociais. O segundo visou apresentar a compreensão da formação docente da Educação Infantil, tendo em vista a ampla cobrança da sociedade contemporânea e do sistema neoliberal para uma formação integral dos sujeitos envolvidos.

Conforme apontamos na minha apresentação, o processo que conduziu toda pesquisa perpassou pelo seguinte questionamento: Quais as condições de possibilidade de a docência contribuir para a formação humana na Educação Infantil? Assim, para a compreensão da problemática da possibilidade de contribuições da docência na formação humanizada da educação infantil, a pesquisa partiu dos seguintes autores: Oliveira (2011); Heywood (2004); Kuhlmann Jr (2000); Souza (2018); Castro (2017), além de outros que, ao longo do estudo, foram complementando a reflexão. Assim, conforme exposição no decorrer deste trabalho podemos afirmar que o docente da Educação Infantil precisa estar em constante estudo, pesquisa e extensão de ensino, buscando, assim, qualificações pertinentes para a contribuir com o processo de formação humana da criança.

Durante o desenvolvimento do primeiro capítulo reconhecemos que o processo e conhecimento das infâncias e da criança em determinados contextos históricos e sociais, a partir da visão de determinados clássicos, foram importantes para que, assim, pudéssemos prosseguir nos estudos e conhecimentos de quem são esses sujeitos a partir da realidade sócio-histórica, em que estão inseridos, demonstrando, assim, as mediações que foram realizadas para contribuir com o processo formativo da criança em suas infâncias.

No segundo capítulo, a reflexão centrou-se em torno de toda construção e compreensão da docência, diante do seu processo formativo, processo este que conta com uma carência de formação, junto às implementações legislativas advindas do sistema neoliberal, o qual por sua vez, vem, como um enorme desafio para a

formação docente, visto que são vieses mandatários e de cunho mercantológico. Por fim, o capítulo procurou, compreender a docência como elemento de mediação para a formação humana no contexto da Educação Infantil, mediação esta que será para humanização do sujeito, apresentando o mesmo para o mundo, de forma que este sujeito traga contribuições futuras, por meio de senso crítico e posicionamentos, assumindo assim suas responsabilidades e independências.

Diante de todo percurso histórico e social para construção de uma nova concepção e compreensão do que venha a ser a criança e a infância, compreendemos que atualmente ter conhecimentos diante do que tange essa historicidade, exige então que devemos ter os devidos instrumentos e mediações diante da docência, para que, por meio de tais compreensões, a ação do docente se tornará mais significativa e de intencionalidade.

Porém, não somente compreendendo as infâncias e crianças conseguiremos, então, ter a ação e compreensão devida do que venha a ser de fato o docente da Educação Infantil, diante disso cabe-nos inquirir: Quais são os principais desafios da formação docente na contemporaneidade? Quem é e qual a especificidade do docente da educação infantil?

Entendemos que a mercantilização da educação é hoje o maior desafio a ser enfrentado por esses docentes, pois a formação está voltada para o mercado de trabalho e não para conhecimentos que serão pertinentes à formação humana. Para além disso, a existência da Base Comum Curricular traz à tona um documento de cunho mandatário, linear, engessado, padronizado e autoritário, impossibilitando que de fato a especialidade do docente seja realizada.

Diante da especialidade do docente da Educação Infantil, essa deve se dar como mediação do processo formativo humanizado da criança, considerando como a primeira etapa da educação básica, e necessária. A formação humana desse sujeito precisa ser ampla, social, política, histórica e crítica, para ter condições de apresentar a criança para a realidade, por meio da sua mediação pedagógica e formativa docente, que, também, precisa estar em contínua formação e busca de conhecimentos, para poder desenvolver a criança para conhecimento de seus direitos e deveres, para que, então, auxilie esse sujeito a criar sua independência e se posicionar diante da sociedade.

Conforme Souza (2018) é importante que o docente crie espaços e momentos significativos, não se aplicando a prática e construção de um planejamento de forma

não significativa, e improvisada, pois a prática pedagógica se dá diante de um campo de pesquisa. Compreendemos, assim, que as intencionalidades, contextos aos quais estão inseridos esses sujeitos, precisam ser perpassada pela investigação, para que assim a criança nesta etapa de sua vida consiga ampliar e desenvolver os seus conhecimentos.

Para além disso, o currículo e os registros das observações, advindas de observações e escutas realizadas são fundamentais para a mediação do professor no caminho da aprendizagem das crianças. O professor precisa obter estratégias pedagógicas e um vasto conhecimento teórico para observar a criança e a infância buscar caminhos emergentes e não meramente para constatação de obstáculos.

Diante disso, compreendemos que o significado e a especialidade do docente da Educação Infantil, precisa ser ressignificada e compreendida como sendo uma ação intencional, mediadora, teórica, prática, crítica, significativa, com vista à formação humana.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Nancy Nonato de Lima. Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende: significados da docência em Educação Infantil na ambiguidade entre a vocação e a profissionalização. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29. Caxambu. **Anais...** Caxambu, out. 2006. Disponível em: Disponível em: www.anped.org.br. Acesso em: 16 abr. 2013.
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo; SADER, Emir. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998. pp. 9-23.
- BARBOSA, Garcia Ivone; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; SOARES, Marcos Antônio. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 77-90, jan./maio 2019.
- BOTTOMORE, Tom; OUTHWAITE, William. **Dicionário do pensamento social do século XX**. Trad. Eduardo Francisco Alves e Alvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.
- BRANCA, Jurema Ponce; ZANOLLA, Silvia Rosa da Silva. Gerencialismo, empreendedorismo e mercantilização da educação: desafios para a construção da democracia. In: XVIII COLÓQUIO INTEGRADO DAS LINHAS DE PESQUISA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. Goiânia, 2022.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Câmara dos Deputados, 1988.
- _____. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990.
- _____. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- _____. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 1999. (Encyclopaideia).
- CARDOSO, Solange. **As vivências do/no trabalho docente na Educação Infantil: ciclo de vida profissional**. 2020. 394 f., il. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

CASTRO, Joselma Salazar de. A docência na educação infantil como ato pedagógico: alguns elementos que a constituem. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 13. **Anais...** Curitiba, 28-31/08, 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25468_12657.pdf. Acesso em: 2 out. 2021.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

DEL PRIORI, Mary (Org.). **História das crianças, no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

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

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**. Nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Infâncias e crianças em cena**: por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia. Goiânia: SME, 2014.

GORZONI, Sílvia de Paula; DAVIS, Claudia. O conceito de profissionalidade docente nos estudos recentes. **Cadernos de pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1396-1413, out/dez. 2017.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KOSCHECK, Arcelita; DEMARCO, Jusceline. Ser professor na contemporaneidade: desafios da formação de professores para a docência na educação infantil. Teacher training in times of setback: what do the official documents say? **Brazilian Journal of development**. Curitiba, v. 7, n. 1, p. 141-152, jan. 2021.

KUHLMANN JR, M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, n.14, maio/ago. 2000.

LACERDA, C. C.; SEPEL, L. M. N. Percepções de professores da educação básica sobre as teorias do currículo, **Educ. pesqui.**, v. 45, p. e197016, set. 2019.

MACÊDO, Rosa Maria de Almeida. O processo de desenvolvimento humano explicando por que somos tão iguais e tão diferentes. In: CARVALHO, Maria Vilani Cosme de (Org.). **Temas em psicologia da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 87-100.

MARRACH, Sonia Alem et al. Neoliberalismo e educação. In: GUIRALDELLI JR., P. (Org.). **Infância, educação e neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996, p. 42-56.

MOREIRA, A. F. B. Currículo: concepções políticas e teorização. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

OLIVEIRA, Sonia Maria Soares de; SILVA, Carlos Diogo Mendonça da. Formação de professores em tempos de retrocesso: o que dizem os documentos oficiais? Teacher training in times of setback. **Brazilian Journal Of Development**, [s.l.], v. 7, n. 1, p. 141-152, 2021.

OLIVEIRA, Zilma Ramos. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.

PASCHOAL, Jaqueline Machado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: Avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista: HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 33, p. 78-95, mar. 2009.

RIZZO, Gilda. **Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio: ou da educação**. 3. ed. Trad. Sergio Millet. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SIQUEIRA, Romilson Martins. **Do silêncio ao protagonismo: por uma leitura crítica das concepções de infância e criança**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011. 222 f.

SOUZA, Rosiris Pereira de. **Professores iniciantes/ingressantes na educação infantil: significados e sentidos do trabalho docente**. 2018. 470 f., il. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2018.