

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
CURSO DE PEDAGOGIA

ISABELLA DA SILVA BARROS

A FINALIDADE DA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

GOIÂNIA

2025

ISABELLA DA SILVA BARROS

A FINALIDADE DA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Monografia apresentada como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do curso de Pedagogia da Escola de Formação de Professores e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Orientanda - Isabella da Silva Barros
Orientadora - Doutora Elianda Figueiredo A. Tiballi.

GOIÂNIA

2025

Dedico este trabalho a Deus por sempre permanecer comigo. A todas as pessoas que colaboraram para que fosse possível chegar até aqui.

AGRADECIMENTOS

A Deus por ser meu alicerce, por sua presença em minha vida em todos os momentos e por segurar minhas mãos todas as vezes que pensei em desistir.

Ao meu esposo por seu apoio e compreensão em muitos momentos desafiadores e por toda sua dedicação para que eu chegasse até aqui.

Aos meus pais por sempre acreditarem em mim e fazerem o possível para que eu estudasse na PUC Goiás.

Aos meus avós que são grandes exemplos de foco, força, determinação e coragem e por acreditarem no meu potencial.

As minhas amigas de curso por sempre permanecerem ao meu lado em momentos de desânimo e por todo o apoio durante essa longa jornada.

Por fim, a minha orientadora professora Dra. Elianda Tiballi por toda sua orientação e paciência em momentos de ansiedade, ao professor Dr. Aldimar Duarte por suas considerações e tudo que aprendi em suas disciplinas, que foi essencial para que eu estivesse aqui hoje e, a todos os demais professores da PUC Goiás que são excepcionais.

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso – TCC foi apresentado como exigência parcial para conclusão do Curso de Pedagogia da PUC Goiás, em junho de 2025. O texto aborda a finalidade da instituição de educação infantil, com foco nas crianças de 0 a 5 anos, e enfatiza a importância do desenvolvimento integral infantil — físico, cognitivo, social, emocional e cultural. A motivação para o estudo surgiu da minha experiência como estagiária na educação básica, onde observou que as práticas pedagógicas, muitas vezes, não estavam alinhadas com as propostas teóricas de desenvolvimento integral da criança. A ausência de um consenso claro sobre a finalidade da educação infantil gera práticas fragmentadas nas instituições, dificultando a coerência entre teoria e prática. Muitas educadoras, por desconhecerem os reais objetivos dessa etapa educacional, acabam se restringindo a atividades meramente reprodutivas, sem considerar a singularidade das crianças. Esse contato inicial com a prática educacional, aliado ao aprofundamento teórico durante a graduação em Pedagogia, especialmente na disciplina “Educação Infantil: Estudos Sócio-Históricos-Pedagógicos”, contribuiu para ampliar o meu interesse da autora pela temática. Teóricos como Piaget, Wallon, Montessori e Freinet ofereceram fundamentos para compreender as diversas formas de aprendizagem na infância. A metodologia da pesquisa realizada tem natureza qualitativa, do tipo bibliográfica e documental. Inicialmente, foi realizado um levantamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com o descritor “finalidade da instituição de educação infantil”, resultando em 58 trabalhos, dos quais apenas 8 foram selecionados como pertinentes. A pesquisa também envolveu análise de legislações como a LDB (Lei 9394/96), BNCC (2017) e outras leis relacionadas à educação infantil no Brasil. A pesquisa propôs o seguinte problema: “Qual é a finalidade da instituição de educação infantil evidenciada nas políticas educacionais e nas proposições teórico-metodológicas dos pesquisadores da área de Educação?” Os objetivos definidos incluíram: analisar o histórico da educação infantil no Brasil, compreender suas políticas públicas e identificar as principais propostas teóricas relacionadas à sua finalidade. Os resultados foram organizados em três capítulos. O primeiro apresenta um panorama histórico da educação infantil no Brasil, mostrando sua transição de uma função assistencialista para um direito garantido por lei a partir da Constituição de 1988. Apesar dos avanços, persistem desafios, como a desigualdade de acesso e qualidade. O segundo capítulo analisa as políticas educacionais voltadas para a infância, discutindo a relação entre setor público e privado, e destacando a importância da participação das crianças na construção de políticas. Evidencia a necessidade de superar práticas tradicionais que priorizam a rotina e a obediência em detrimento do desenvolvimento integral. O terceiro capítulo trata das bases teóricas e metodológicas da educação infantil, com destaque para Henri Wallon e a Teoria Histórico-Cultural. Wallon propõe uma visão integrada entre afetividade e cognição, enquanto a Teoria Histórico-Cultural, especialmente por Vygotsky, valoriza a brincadeira como atividade central no desenvolvimento da criança. O texto critica a tendência à homogeneização curricular imposta pela BNCC e defende práticas que respeitem a singularidade infantil, o cotidiano escolar e a experiência como centro da aprendizagem. Em síntese, o trabalho evidencia a importância de uma educação infantil comprometida com o desenvolvimento integral da criança, fundamentada em teorias sólidas e práticas pedagógicas coerentes, respaldadas por políticas educacionais claras e inclusivas.

ABSTRACT

This final course work was presented as a partial requirement for the completion of the Pedagogy Course at PUC Goiás, in June 2025. The text addresses the purpose of early childhood education institutions, focusing on children aged 0 to 5, and emphasizes the importance of comprehensive child development — physical, cognitive, social, emotional, and cultural. The motivation for the study arose from my experience as an intern in basic education, where I observed that pedagogical practices were often not aligned with the theoretical proposals for comprehensive child development. The lack of a clear consensus on the purpose of early childhood education generates fragmented practices in institutions, making it difficult to achieve coherence between theory and practice. Many educators, unaware of the real objectives of this educational stage, end up restricting themselves to merely reproductive activities, without considering the uniqueness of children. This initial contact with educational practice, combined with the theoretical deepening during my undergraduate degree in Pedagogy, especially in the subject “Early Childhood Education: Socio-Historical-Pedagogical Studies”, contributed to broadening my interest as the author in the subject. Theorists such as Piaget, Wallon, Montessori and Freinet offered foundations for understanding the different forms of learning in childhood. The methodology of the research carried out is qualitative in nature, of the bibliographic and documentary type. Initially, a survey was carried out in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD), with the descriptor “purpose of the early childhood education institution”, resulting in 58 works, of which only 8 were selected as pertinent. The research also involved an analysis of legislation such as the LDB (Law 9394/96), BNCC (2017) and other laws related to early childhood education in Brazil. The research proposed the following problem: “What is the purpose of early childhood education institutions, as evidenced in educational policies and in the theoretical and methodological propositions of researchers in the field of Education?” The defined objectives included: analyzing the history of early childhood education in Brazil, understanding its public policies, and identifying the main theoretical proposals related to its purpose. The results were organized into three chapters. The first presents a historical overview of early childhood education in Brazil, showing its transition from a welfare function to a right guaranteed by law since the 1988 Constitution. Despite the advances, challenges persist, such as inequality of access and quality. The second chapter analyzes educational policies aimed at childhood, discussing the relationship between the public and private sectors, and highlighting the importance of children’s participation in the construction of policies. It highlights the need to overcome traditional practices that prioritize routine and obedience to the detriment of integral development. The third chapter deals with the theoretical and methodological bases of early childhood education, with emphasis on Henri Wallon and the Historical-Cultural Theory. Wallon proposes an integrated view between affectivity and cognition, while the Historical-Cultural Theory, especially by Vygotsky, values play as a central activity in the development of children. The text

criticizes the tendency towards curricular homogenization imposed by the BNCC and defends practices that respect children's uniqueness, the school routine and experience as the center of learning. In summary, the work highlights the importance of an early childhood education committed to the integral development of the child, based on solid theories and practices.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	08
CAPÍTULO I: HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL.....	14
1.1 Uma história da infância.....	14
1.2 A educação infantil no Brasil.....	18
1.3 Estrutura da educação infantil no Brasil atualmente.....	23
CAPÍTULO II: ANÁLISE DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	27
2.1 Sentido político da educação infantil.....	27
2.2 Finalidade da educação infantil.....	29
2.3 LDB, BNCC e educação infantil: uma perspectiva política.....	32
CAPÍTULO III: IDENTIFICANDO E INTERPRETANDO AS PROPOSIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL MAIS PRESENTES NO DISCURSO EDUCACIONAL BRASILEIRO.....	35
3.1 Desenvolvimento infantil segundo Henri Wallon: o papel da afetividade e da cognição.....	35
3.2 Educação infantil: uma análise das proposições teórico-metodológicas.....	37
3.2.1 Proposições curriculares: o desenvolvimento humano, integral e a autonomia da criança.....	37
3.2.2 Proposições de jogos e brincadeiras: impulso ao desenvolvimento na educação infantil.....	40
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	44
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	48

INTRODUÇÃO

O tema “A finalidade da instituição de educação infantil”, tem como recorte temático a instituição de educação infantil que atende crianças de 0 a 5 anos e como foco de análise o desenvolvimento integral da criança, compreendida em seus aspectos físico, cognitivo, social, emocional e cultural.

O interesse por este tema surgiu, inicialmente, de minha atuação na área da educação básica, como estagiária, desde meu primeiro período no curso de Pedagogia. Durante a minha experiência como estagiária, observei que a atuação das professoras, em alguns momentos, parecia não estar totalmente alinhada com a proposta de desenvolvimento integral da criança, como defendido por autores como Zilma de Oliveira (2005), que destaca a importância de considerar as necessidades e características específicas de cada fase da infância. A forma como as crianças se comportam, especialmente em relação à autonomia e à expressão de suas ideias, me fez questionar se a instituição estava realmente proporcionando um ambiente que estimulasse o desenvolvimento em todos os seus aspectos, como preconizado por Vygotsky (1984), que enfatiza a importância da interação social para o desenvolvimento da criança. Essa experiência, aliada à minha facilidade em lidar com crianças na faixa etária da Educação infantil, despertou em mim um interesse ainda maior pela área. Meu interesse foi ampliado a partir dos estudos realizados durante o curso de Pedagogia, quando me aprofundei numa disciplina específica da educação infantil, intitulada “Educação Infantil: Estudos Sócio-Históricos-Pedagógicos” tendo contato com as teorias de Piaget (1976), Wallon (1989), Montessori (1964) e Freinet (1974), que me proporcionaram uma visão mais abrangente sobre o desenvolvimento infantil e as diferentes formas de aprendizagem.

Tentar entender a finalidade dessa educação na infância, para mim, é de extrema importância, pois há uma falta de consenso sobre o tema, tanto na prática pedagógica quanto nas discussões teóricas. A instituição de educação infantil, por não ter esta finalidade explicitada, atua de forma fragmentada e com diferentes interpretações, o que pode levar a uma desarticulação entre as práticas pedagógicas e os objetivos reais da educação infantil. As professoras, desconhecendo estas

finalidades, se restringem a desenvolver atividades já prescritas ou realizar tarefas como a mera reprodução de conteúdos, sem considerar as necessidades e características específicas da criança.

Assim, definido o tema, o primeiro passo para a realização desta pesquisa, foi realizar um levantamento bibliográfico no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, usando o seguinte descritor: “finalidade da instituição de educação infantil”. Ao todo, foram encontrados 58 trabalhos em Programas de Pós Graduação em Educação, sendo descartados 50, pois não abordavam assuntos relacionados à finalidade da instituição de educação infantil, tratando-se de áreas como formação docente, educação inclusiva, trabalho masculino na educação infantil, entre outros.

A partir da análise dos trabalhos localizados na BDTD foram selecionados 08 deles, considerados como pertinentes para esta pesquisa, conforme discriminados no quadro a seguir:

Quadro 1 – finalidade da instituição de educação infantil – Teses e Dissertações (BDTD) que abordam a finalidade da escola de educação infantil

AUTOR	TÍTULO	ANO DE PUBLICAÇÃO, TESE OU DISSERTAÇÃO
Kézia Rodrigues Nunes	“Infâncias e educação infantil: redes de sentidos produções compartilhadas no currículo e potencializadas nas pesquisas com as crianças.”	2012 - Tese
Claudia Pagnoncelli	“A institucionalização da educação infantil no município de Cascavel: uma abordagem histórica (1970-2013)”	2015 - Dissertação

Cláudia Inês Horn	“Documentação pedagógica: a produção da criança protagonista e do professor design.”	2017 - Tese
Tamili Mardegan da Silva	“Os entrelugares educação infantil-ensino fundamental: o que podem os currículos tecidos com os cotidianos das escolas?”	2018 - Dissertação
Vanessa Silva da Silva	“Base Nacional Comum Curricular: uma análise crítica do texto da política.”	2018 - Dissertação
Patrícia Gnoatto	“A brincadeira como princípio orientador na organização do trabalho pedagógico na educação infantil”	2020 - Dissertação
Cassia Maria Lopes Dias Medeiros	“O desenvolvimento humano como direito e objetivo educacional no currículo da educação infantil”	2021 - Dissertação
Fabiane da Motta Botton	“Registros na educação infantil: olhares sobre as infâncias e práticas pedagógicas potencialmente significativas para documentar.”	2023 - Dissertação
08	TOTAL = 02 Teses e 06 Dissertações	2012-2023

Fonte: Repositório de Teses e Dissertações BDTD/2012-2023.

Esta pesquisa foi de natureza qualitativa, com investigação bibliográfica e documental. A escolha pela pesquisa qualitativa se justifica pela natureza complexa e multifacetada do tema em questão. A finalidade da escola de educação infantil, é um tema permeado por diferentes perspectivas, concepções pedagógicas e uma história marcada por contradições e desafios.

A pesquisa qualitativa, por meio da análise de dados textuais e da interpretação de significados, permite uma investigação profunda e abrangente do tema, explorando a diversidade de opiniões, experiências e perspectivas. Em resumo, a pesquisa qualitativa busca desvendar mistérios, não apenas coletando dados, mas interpretando-os para revelar a história por trás deles.

De acordo com Amaral (2007), a pesquisa bibliográfica é uma investigação sistemática que se baseia em documentos escritos, como livros, artigos científicos, teses, dissertações, relatórios, documentos oficiais etc.

O objetivo principal da pesquisa bibliográfica é compreender um tema específico a partir da análise e interpretação de fontes de informação já existentes. Ela permite aprofundar o conhecimento sobre um assunto, identificar diferentes perspectivas, construir um arcabouço teórico sólido e formular hipóteses para futuras pesquisas.

Etapas da pesquisa bibliográfica:

1. Definição do tema;
2. Elaboração do problema;
3. Revisão da literatura;
4. Leitura crítica;
5. Organização dos dados;
6. Análise e interpretação;
7. Elaboração do relatório - monografia;
8. Conclusão.

A pesquisa documental se baseia na análise de documentos para investigar um tema específico, buscando compreender o passado, o presente ou até mesmo projetar o futuro. Esse tipo de pesquisa, tem por características: foco em documentos,

análise de conteúdo, compreensão histórica, evidências e pistas e triangulação de fontes.

A partir do exposto sobre o alcance da pesquisa qualitativa, do tipo bibliográfica e documental, ficou definido o procedimento metodológico que foi adotado para a realização desta pesquisa. 1- A pesquisa bibliográfica, inicialmente realizada na BDTD, foi ampliada por meio de artigos e livros de autores que são reconhecidos na abordagem da educação infantil. 2- A pesquisa documentada, teve como principais textos legais: BNCC/ 22/12/2017; LDB N. 9394 de 20/12/96, Marcos legais da Educação Infantil no Brasil Lei 5452 – 1º/5/1943; Lei 11.770 – 09/09/2008; Lei 12.662 – 05/01/2012; e Lei 13.257 - 08/03/2016.

Mediante a pesquisa realizada, definiu-se o problema “Qual é a finalidade da instituição de educação infantil evidenciada nas políticas educacionais e nas proposições teórico-metodológicas dos pesquisadores da área de Educação?”, com os objetivos de explicar o histórico da educação infantil no Brasil, analisar as políticas educacionais para a educação infantil e identificar e interpretar as proposições teórico-metodológicas para educação infantil mais presentes no discurso educacional brasileiro.

O resultado da pesquisa, está apresentado em três capítulos, sendo o primeiro uma análise histórica da educação infantil no Brasil, desde a sua origem no século XIX até os dias atuais. Inicialmente, as instituições tinham caráter assistencial, focado em higiene e segurança, refletindo a visão da infância como preparação para o trabalho. A partir do final do século XIX e início do XX, surgiram creches e jardins de infância, influenciados por diferentes perspectivas (jurídica, médica, religiosa), com o objetivo de atender crianças em situação de vulnerabilidade. A partir de 1988, com a Constituição Federal, a educação infantil foi reconhecida como direito da criança e dever do Estado, marcando uma mudança de paradigma para uma abordagem voltada ao desenvolvimento integral. Apesar dos avanços legais e pedagógicos, há desafios que persistem para garantir a qualidade e o acesso universal à educação infantil no Brasil, como a desigualdade entre regiões e a falta de recursos.

O segundo capítulo, trata-se de uma análise das políticas educacionais para a educação infantil no Brasil, discutindo seu sentido político e finalidade. Aborda a evolução histórica das políticas, desde o caráter assistencial até o reconhecimento

constitucional do direito à educação infantil como dever do Estado. Discute a interação entre o setor público e privado na educação, a importância da participação das crianças na formulação de políticas (baseada na Convenção sobre os Direitos da Criança), e os desafios para garantir o acesso universal e a qualidade da educação infantil, especialmente para crianças de 0 a 5 anos, evidenciando desigualdades regionais e a necessidade de superar práticas pedagógicas tradicionais que priorizam a rotina e a obediência em detrimento do desenvolvimento integral da criança, considerando a LDB, a BNCC e as contribuições da teoria histórico-cultural.

O terceiro e último capítulo explora as bases teórico-metodológicas da educação infantil, analisando as contribuições de Henri Wallon e a Teoria Histórico-Cultural. Discute a visão integrada de Wallon sobre o desenvolvimento humano, enfatizando a interação entre afetividade e cognição, e a importância da escola como espaço de desenvolvimento integral. Em seguida, analisa diferentes proposições curriculares para a educação infantil, contrastando abordagens tradicionais com propostas que valorizam a experiência, a singularidade infantil e o cotidiano escolar, criticando a possível homogeneização da BNCC. Finaliza destacando o papel fundamental do brincar, baseado na Teoria Histórico-Cultural, como atividade principal para o desenvolvimento integral da criança, e sua importância para a construção da psique, da linguagem, da socialização e da aprendizagem.

CAPÍTULO I

HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

1.1 - Uma história da infância

Ao analisar o conceito de infância nos deparamos com algumas fontes de mais fácil acesso, como já constatou Kuhlmann:

“Nos dicionários da língua portuguesa, infância é considerada como o período de crescimento, no ser humano, que vai do nascimento à puberdade. Para o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 13/7/90) criança é a pessoa até os 12 anos de idade incompletos e adolescente aquela entre os 12 e os 18 anos.”
(KUHLMANN JR, 1998, p. 16)

Ainda segundo este autor, etimologicamente, a palavra infância refere-se a limites mais estreitos: oriunda do latim, significa a incapacidade de falar. Essa incapacidade, atribuída em geral ao período que se chama de primeira infância, às vezes era vista como se estendendo até os sete anos, que representariam a passagem para a idade da razão. A idade cronológica, como fato biológico, permite inúmeras delimitações para os períodos da vida, sem ser elemento determinante suficiente para a sua definição. Infância tem um significado genérico e, como qualquer outra fase da vida, esse significado é função das transformações sociais: toda sociedade tem seus sistemas de classes de idade e a cada uma delas é associado um sistema de status e de papel.” (KUHLMANN JR, 1998, p. 16)

Outra explicação sobre a infância que agrega significado ao conceito, foi dada por Colin Heywood, (2004) em seu livro “Uma História da Infância: da Idade Média à Época Contemporânea no Ocidente”. Para este autor a infância é, em grande parte, resultado das expectativas dos adultos. O autor apresenta uma visão histórica da infância da Idade Média à Época Contemporânea no Ocidente.

Complementa este entendimento da infância de uma perspectiva histórica, o estudo realizado por Ariès (1981), revelando que o mundo medieval ignorava a

infância, pois não havia “sentiment de l'enfance” (sentimento de infância). Crianças eram misturadas com os adultos quando não podiam ser cuidadas pelas mães ou amas entre seus 5 e 7 anos de idade. Se juntavam aos adultos em seus jogos e passatempos, vivendo e trabalhando com quem já tinha formação. A civilização medieval, percebiam as pessoas de menor idade como adultos em menor escala. A infância só iria ser “descoberta” nos séculos XV, XVI e XVII.

Segundo Heywood (2004), severas críticas foram dirigidas a Ariès por ele considerar que a criança foi totalmente ignorada na Idade Média. Os críticos os acusavam de ingenuidade no trato das fontes históricas, sendo severos em relação a suas evidências históricas. Além disso, criticavam seu caráter “centrado no presente”. Por último, consideravam exagerada a tese sobre a completa ausência de qualquer consciência de infância na civilização medieval, demonstrando que havia, pelo menos de alguma forma, um reconhecimento da “natureza específica” da infância.

Heywood chega à conclusão de que é indevidamente simplista polarizar as civilizações em termos de ausência ou presença de uma consciência a respeito da infância. O autor menciona que a historiadora israelense Shulamith Shahar (1928-2025) chama a atenção para uma consciência das transformações fundamentais em torno das idades de 2 e 7 anos, e da adolescência. Em semelhança, o historiador americano Donald Weinstein (1926-2015) e o estadunidense Rudolph Bell (1942-2022) documentam, baseados nos santos jovens, as fases de seu crescimento até a perfeição, durante a infância e a adolescência. Uma investigação da literatura inglesa, mencionou um silêncio de mil anos com relação às crianças, entre Santo Agostinho e a Reforma, porém haviam algumas exceções de escritas que existiam mencionando as mesmas. “De forma semelhante, as convenções da hagiografia ditavam que um futuro santo seria apontado já nos primórdios da infância por sua excepcional maturidade.” (HEYWOOD, 2004, p.29).

Ainda segundo Heywood, na era medieval, palavras como puer, kneht, fant, vaslet ou enfes eram usadas para se referir à “criança” indicando dependência ou servidão, podendo ser aplicadas para adultos ou jovens da mesma forma. Era normal, ainda no século IX utilizar-se o termo “criança” para alguém de 15 anos ou 3, pois não havia diferenciação de idade. A criança era vista, como dito anteriormente, como um adulto em menor escala.

Assim, percebe-se que a infância durante a Idade Média não foi tão ignorada, mas muitas vezes foi conceituada de forma imprecisa e subestimada.

Heywood faz uma análise da concepção de Locke sobre a criança, concluindo que John Locke, em seu livro “Some Thoughts Concerning Education” (Algumas Reflexões sobre Educação) nos remete a uma grande modificação de atitudes com relação a infância no século XVIII. O autor projeta a criança como uma “tabula rasa”, mencionando que a mesma é “apenas como um papel em branco, ou uma cera a ser moldada e formatada como bem se entender”. Locke pensava que a criança não nascia nem boa, nem má, acreditando que a educação pode fazer uma grande diferença na humanidade.

Outro estudo apresentado por Heywood foi a reconstrução da infância que ocorreu no século XVIII através de Jean-Jacques Rousseau. Suas ideias nem sempre eram novas, porém ele trouxe uma nova perspectiva de infância em sua obra “Emílio, ou Da Educação”. Nesta obra, é visto que a criança nasce inocente, mas corre o risco de ser sufocada por “preconceitos, autoridade, necessidade, exemplo, todas as instituições sociais em que estamos submersos.” É apresentado, em Emílio, diversas etapas da infância, sendo algumas delas a Idade do Instinto (primeiros 3 anos de vida); Idade das Sensações (entre 4 e 12 anos); e Idade das Ideias (puberdade). Ele vai contra Locke que diz que se deve argumentar com as crianças, pois acredita que isso não é possível até a adolescência. “Seu contra-argumento era de que a natureza deseja que as crianças sejam crianças antes de ser adultos” (HEYWOOD, 2004, p.38)

Heywood nos mostra que a infância “tem formas próprias de ver, pensar, sentir”, e, sua própria forma de raciocínio, “sensível”, “pueril”, diferente da razão “intelectual” ou “humana” do adulto. Surge, então, uma mudança sutil na noção de rousseauiana através dos românticos, no final do século XVIII e início do século XIX. Apresentam as crianças como “criaturas de profunda sabedoria, sensibilidade estética mais apurada e uma consciência mais profunda das verdades morais duradouras (...) O resultado foi uma redefinição do relacionamento entre adultos e crianças: agora, era a criança que podia educar o educador. Bronson Alcott (1799-1888), inovador educacional e pai da escritora Louisa May, proclamou, após passar tempo com suas filhas: ‘a infância me salvara!’” (HEYWOOD, 2004, p. 39)

Heywood amplia seus estudos sobre a história do conceito de infância, indo até as obras de artistas que foram influenciados pela concepção de Rousseau. Segundo este autor, com a nova visão que surge da infância por parte de Rousseau, houve uma grande transformação até mesmo da parte de artistas da época. No século XVIII, pintores ingleses como sir Joshua Reynolds e Thomas Gainsborough mudaram a forma de representar as crianças, diferenciando a inocência da criança da experiência do adulto. “Em termos literários, os poetas românticos cumpriram seu papel na ‘invenção’ da inocência da infância. Victor Hugo proclamou: ‘Cristóvão Colombo apenas descobriu a América. Eu descobri a criança!’” (Tanto William Wordsworth, em sua obra “Ode. Intimations of immortality from recollections of childhood” (Ode: Prenúncios de imortalidade de recordações da infância, 1807), quanto os românticos alemães foram uma influência poderosa nas ideias de infância no século XIX, como o pensamento de que as crianças eram “mensageiros do paraíso”. Contudo, essa visão não era predominante, pois havia uma tradição de manchar as crianças com o pecado original, que custou a desaparecer, recebendo estímulo do movimento Evangélico onde as crianças eram vistas como más por natureza (HEYWOOD, 2004).

Surge então, a construção da infância contemporânea, entre o final do século XIX e início do século XX, com necessários estudiosos como, por exemplo, o de Viviana Zelizer que apresentou que entre as décadas de 1870 e 1930, surgia na América a criança economicamente “sem valor”, mas emocionalmente “inestimável”. No século XIX, a autora sugere que a noção de criança economicamente sem valor já havia sido adotada pela classe média urbana, porém a classe trabalhadora continuava contando com o salário do trabalho de seus filhos. Essa realidade mudou após o surgimento da legislação sobre trabalho infantil e a educação compulsória. Conforme Zelizer, os reformuladores norte-americanos criaram uma “sacralização” da infância. A consequência foi um aumento muito grande no valor sentimental das crianças, tanto nos círculos de classe trabalhadora, quanto de classe média.” (HEYWOOD, 2004, p. 42). Segundo Carolyn Steedman, houve uma “reconceituação da infância” semelhante na Inglaterra no mesmo período, apresentando uma nova e politizada versão de criança romântica.

Ainda segundo Heywood, (2004), o conceito de adolescência traz um ‘novo nascimento’, e uma etapa transitória entre a selvageria característica das crianças e

a maturidade”. Havia um grande interesse na definição de um período prolongado de infância e adolescência no século XIX, que pode ser justificado, particularmente, pelo fato de que, neste momento, os jovens eram segregados dos adultos. Contudo, havia um outro quadro para essas discussões: a ansiedade pelo futuro. “O século XIX foi uma época consciente de sua característica de progresso, mas, mesmo assim, muitas pessoas estavam perturbadas pelas forças desencadeadas pela civilização industrial recém-surgida a seu redor” (HEYWOOD, 2004, p. 43).

Em síntese, o conceito de infância evoluiu significativamente ao longo da história. Na Idade Média, crianças eram vistas como adultos em miniatura, sem distinção clara em direitos ou necessidades. A transformação começou no século XVIII com pensadores como John Locke, que a considerou uma "tabula rasa", enfatizando a importância da educação, e Jean-Jacques Rousseau, que destacou a inocência natural da criança e a necessidade de respeitar seu desenvolvimento. No século XIX, a infância tornou-se mais valorizada, reconhecendo-a como uma fase emocionalmente preciosa, mas economicamente sem valor. A legislação sobre trabalho infantil e a educação obrigatória promoveram uma "sacralização" da infância, especialmente nas classes médias. A adolescência começou a ser vista como um período de transição entre a infância e a maturidade. Atualmente, a infância é compreendida como uma fase crucial do desenvolvimento humano, com ênfase nos direitos das crianças e na importância de suas experiências e vozes. Essa evolução reflete uma valorização crescente da infância como uma fase rica e complexa, que merece atenção e proteção.

1.2 - A educação infantil no Brasil

As primeiras instituições para crianças destinadas à educação infantil brasileira tiveram início no século XIX. No começo, essas instituições tinham um caráter assistencial e filantrópico, atendendo principalmente crianças em situação de vulnerabilidade. Naquela época, o objetivo principal não era a educação formal, mas sim a assistência básica: higiene, alimentação e segurança. Esse modelo era um reflexo das condições políticas, econômicas e sociais da época, em que a infância era considerada um período de preparação para o trabalho, e não para o desenvolvimento integral da criança.

De acordo com Kuhlmann Jr (1998), houve uma articulação de interesses jurídicos, empresariais, políticos, médicos, pedagógicos e religiosos que influenciaram a constituição das instituições pré-escolares – creches, além da infância, da maternidade e do trabalho feminino que estão presentes na história das instituições de educação infantil. Kuhlmann apresenta que a história destas instituições é uma interação de tempos, influências e temas, em que o período de elaboração da proposta educacional assistencialista se integra aos outros tempos da história dos homens.

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. Na realidade, cada instituição “[...] apresentava as suas justificativas para a implantação de creches, asilos e jardins de infância onde seus agentes promoveram a constituição de associações assistenciais privadas” (KUHLMANN Jr., 1998, p. 88).

“As instituições pré-escolares foram difundidas internacionalmente a partir da segunda metade do século XIX, como parte de um conjunto de medidas que conformam uma nova concepção assistencial, a assistência científica, abarcando aspectos como a alimentação e habitação dos trabalhadores e dos pobres” (KHULMANN JR, 1998, p. 82)

A fundação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro em 1899 e, a inauguração da creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado (RJ), - primeira creche brasileira para filhos de operários que se tem registro – foram o marco inicial do período analisado. A creche popular foi criada para atender as mães trabalhadoras domésticas (o que não é muito diferente hoje).

Em 1883, houve a Exposição Pedagógica do Rio de Janeiro para legitimação dos interesses privados na educação pré-escolar. Apesar de referências existirem para a criação de jardins-de-infância para atender a pobreza, a prioridade daqueles que se vinculavam às instituições pré-escolares privadas brasileiras era com o desenvolvimento de suas próprias escolas. Os jardins-de-infância para os ricos, não poderiam ser confundidos com asilos e creches para os pobres, por isso, utilizavam

o termo “pedagógico” como marketing para atrair famílias ricas. A produção capitalista era referência para os que defendiam as novas instituições, inclusive no setor privado.

Nas duas primeiras décadas do século XX foram criadas as primeiras instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil, como uma forma de regulamentar as relações de trabalho, particularmente o trabalho feminino. A creche trazia alguns conflitos à tona como a defesa da atribuição da responsabilidade primordial à mãe na pequena infância. “Vieira salienta que a expressão *mal necessário* foi utilizada para caracterizar a creche por autores que a preconizavam” (KUHLMANN JR, 1998, p. 87)

A educação popular era objeto de grande investimento, envolvendo creches, pré-escolas, escolas profissionalizantes, educação de jovens e adultos e o ensino primário. Estas instituições, tinham o objetivo de normalizar as classes trabalhadoras através da educação, além de defender a universalização do ensino. “As instituições de educação infantil, diferentemente, tinham a característica de serem novidade, originadas na primeira metade do século XIX, muitas delas propostas nessa perspectiva de atendimento exclusivo aos pobres” (KUHLMANN JR, 1998, p. 182).

Em 1970, surge a crítica à educação compensatória que revela o caráter assistencialista e discriminatório das creches e pré-escolas. As concepções destas instituições eram preconceituosas, fazendo com que houvesse a ideia de que, em sua origem, foram pensadas como lugar de guarda e assistência e, não de educação.

“A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber. Uma educação que parte de uma concepção preconceituosa da pobreza e que, por meio de um atendimento de baixa qualidade, pretende preparar os atendidos para permanecer no lugar social a que estariam destinados. Uma educação bem diferente daquela ligada aos ideais de cidadania, de liberdade, igualdade e fraternidade” (KUHLMANN JR, 1998, p. 183)

Com isso, a educação assistencialista era voltada para a profissionalização, pois poderia levar as crianças a pensar sobre sua realidade e a não se sentirem

conformadas em sua condição social de pobreza. Ou seja, uma educação menos intelectual e mais moral. Seus objetivos principais eram: preservar a criança do isolamento, apoderar-se de suas faculdades à medida em que se desenvolvam, de sua memória, de sua imaginação, de toda sua alma. “Além disso, o assistencialismo não permaneceu na pedagogia tradicional, incorporando o discurso e a perspectiva de renovação com as associações assistenciais propondo a criação de jardins-de-infância, em vários países.” (KUHLMANN JR, 1998, p. 187). Houve diversas críticas em torno de se educar a criança fora da família - especialmente a creche. Pensavam que a mãe procurava a creche e a pré-escola pela incapacidade de cumprir seu dever natural, biológico, da maternidade.

Além do jardim-de-infância froebeliano ou das escolas maternas, também para a creche valorizavam-se os brinquedos e as brincadeiras. “De um lado, eram eliminados os materiais que apresentassem perigos para a segurança e a saúde dos bebês, de outro tornava-se mais consciência do papel do jogo e do brinquedo na formação da personalidade da criança, no seu desenvolvimento. Um higienista, o dr. Comby escreveu, em 1897, belas frases a esse respeito: os brinquedos são, para as crianças, objetos de primeira necessidade. É lamentável que alguns não os tenham.” (KUHLMANN JR, 1998, p. 193). O brinquedo seria indispensável como instrumento de socialização.

A grande mudança ocorreu em 1988, com a promulgação da Constituição Federal, que estabeleceu a Educação Infantil como um dever do Estado e um direito da criança. “O processo que resultou nessa conquista teve ampla participação dos movimentos comunitários, dos movimentos de mulheres, dos movimentos de trabalhadores, dos movimentos de redemocratização do país, além, evidentemente, das lutas dos próprios profissionais da educação.” (DCNEIs, 2010, p. 7).

Kuhlmann cita que a educação infantil brasileira passa por transformações profundas que ocorrem durante o regime militar, tendo seus marcos de consolidação na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. “A legislação nacional passa a reconhecer que as creches e pré-escolas, para crianças de 0 a 6 anos, são parte do sistema educacional, primeira etapa da educação básica.” (KUHLMANN JR, 2000, p. 2).

Kuhlmann escreve que o fato de que o sistema educacional incorporou a creche, não significa a superação da concepção assistencialista de educação.

“A falta de verbas para a educação infantil tem até estimulado novas divisões, por idades: apenas os pequenos, de 0 a 3 anos, frequentariam as creches; e os maiores, de 4 a 6, seriam usuários de pré-escolas; são várias as notícias de municípios cindindo centros de educação infantil e limitando o atendimento em período integral. Mas as instituições nunca foram assim e as creches quase sempre atenderam crianças de 0 a 6 anos, ou mesmo as com mais idade – excluídas da escola regular ou em período complementar a esta. De outra parte, sempre existiram pré-escolas apenas para crianças acima de 3 ou 4 anos.” (KHULMANN JR, 2000, p. 3)

A partir da década de 1990, políticas públicas passaram a garantir o acesso universal à educação infantil, por meio de creches e pré-escolas. Simultaneamente, novas diretrizes pedagógicas foram criadas, culminando na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que definiu os parâmetros para a educação infantil e destacou a importância do aprendizado na primeira infância.

A educação para crianças de 0 a 6 anos torna-se assegurada pela Constituição Federal de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990, porém a LDB 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira), aprovada em dezembro de 1996, apresenta um marco histórico para a educação infantil brasileira.

“A caracterização das instituições de educação infantil como parte dos deveres do Estado com a educação, expressa na Constituição de 1988, trata-se de uma formulação almejada por aqueles que, a partir do final da década de 1970, lutaram – e ainda lutam – pela implantação de creches e pré-escolas que respeitem os direitos das crianças e das famílias.” (KUHLMANN JR, 1998, p. 197)

A educação passou a ser vista como o oposto de assistência com as instituições dando seus primeiros passos para se tornarem educacionais. “A passagem para o sistema educacional não representa de modo algum a superação dos preconceitos sociais envolvidos na educação da criança pequena.” (KUHLMANN JR, 1998, p. 204).

Embora a educação infantil tenha passado a pertencer ao sistema educacional brasileiro, não significa que neste país foi universalizado o atendimento a toda a população de 0 a 6 anos de idade. Grande parte das crianças em idade de serem assistidas pelas instituições de educação infantil no Brasil não conseguem vagas nestas instituições ou conseguem em tempo parcial, deixando as famílias mais pobres sem este atendimento, negligenciado pelas políticas públicas educacionais brasileiras.

1.3 - Estrutura da Educação Infantil no Brasil atualmente

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, é o principal documento que define a estrutura da educação no Brasil, incluindo a Educação Infantil.

A LDB define a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, com a finalidade de promover o desenvolvimento integral da criança de até 5 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Ela é oferecida em dois níveis:

- Creches: Para crianças de 0 a 3 anos de idade.
- Pré-escolas: Para crianças de 4 a 5 anos de idade.

A LDB estabelece algumas regras comuns para a organização da Educação Infantil:

- Avaliação: A avaliação deve ser realizada de forma processual, acompanhando e registrando o desenvolvimento da criança, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.
- Carga horária: A carga horária mínima anual é de 800 horas, distribuída em pelo menos 200 dias letivos. O tempo de permanência na escola deve ser de no mínimo 4 horas diárias para o turno parcial e 7 horas para a jornada integral.
- Controle de frequência: A frequência mínima exigida é de 60% do total de horas.
- Documentação: A instituição de ensino deve expedir documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

A LDB também define as responsabilidades da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na oferta da Educação Infantil:

- União: Tem a função de coordenar a política nacional de educação, estabelecendo diretrizes e normas para a educação infantil.
- Estados: Organizam, mantêm e desenvolvem os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino.
- Municípios: Organizam, mantêm e desenvolvem os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino e oferecem a educação infantil em creches e pré-escolas.

Além da LDB, a estrutura da Educação Infantil no Brasil é influenciada por outros documentos e políticas públicas, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) de 2010 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que definem os princípios, objetivos e conteúdos essenciais para a educação infantil em todo o país.

As DCNEIs apresentam:

- Educação Infantil: como “primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção.”
- Currículo: conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.
- Proposta pedagógica: 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.

Matrícula e Faixa Etária:

- É obrigatória a matrícula na Educação Infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula.
- As crianças que completam 6 anos após o dia 31 de março devem ser matriculadas na Educação Infantil.
- A frequência na Educação Infantil não é pré-requisito para a matrícula no Ensino Fundamental.
- As vagas em creches e pré-escolas devem ser oferecidas próximas às residências das crianças.

Os principais eixos do currículo da educação infantil, de acordo com as DCNEIs, são: interações e brincadeiras. Apresentando que cada creche e pré-escola, na elaboração da proposta curricular, de acordo com sua realidade, deve estabelecer modos para cumprir estes eixos.

O currículo na educação infantil: o que propõem as novas Diretrizes Nacionais?

- As especificidades da ação pedagógica com os bebês.
- Brinquedos e brincadeiras na educação infantil.
- Relações entre crianças e adultos na educação infantil.
- Saúde e bem-estar das crianças: uma meta para educadores infantis em parceria com familiares e profissionais de saúde.
- Múltiplas linguagens de meninos e meninas no cotidiano da educação infantil.
- A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância.
- As crianças e o conhecimento matemático: experiências de exploração e ampliação de conceitos e relações matemáticas.
- Crianças da natureza.
- Orientações curriculares para a educação infantil do campo.
- Avaliação e transições na educação infantil.

A educação infantil no Brasil, embora tenha avançado significativamente com o reconhecimento legal de seu direito e dever, ainda enfrenta desafios para garantir a qualidade e a igualdade de acesso para todas as crianças. A Constituição de 1988 e a LDB 9394/96 foram marcos importantes, consolidando a educação infantil como parte do sistema educacional e garantindo sua oferta universal e gratuita. Essa

conquista representou uma mudança de paradigma, reconhecendo a educação infantil como um processo de desenvolvimento integral da criança, incluindo aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, e não apenas como um espaço de assistência. A inclusão de brincadeiras, jogos, interações e múltiplas linguagens no currículo, demonstram um avanço significativo na concepção pedagógica da educação infantil.

No entanto, apesar dos avanços, a educação infantil brasileira ainda enfrenta desafios sérios. A qualidade da educação infantil ainda é desigual no Brasil, com diferenças significativas entre as regiões e entre as escolas públicas e privadas. A falta de recursos, como salários baixos dos profissionais da educação, infraestrutura precária e falta de materiais adequados, impede a implementação de práticas pedagógicas inovadoras e compromete a qualidade do ensino.

CAPÍTULO II

ANÁLISE DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

2.1 - Sentido político da educação infantil

A análise do sentido político da educação infantil pode ser realizada a partir de várias perspectivas: o público e o privado, a descentralização e a qualidade da educação infantil nas escolas públicas, a gestão desta escola, a formação de professores, o currículo, entre outros tantos pontos importantes.

Existem a educação pública e a privada, sendo a pública aquela que é oficial, mantida pela União, estados ou municípios e gratuita, ou seja, financiada pelos impostos e, a privada, aquela cujo é administrada por pessoa física e/ou jurídica, como associações religiosas, filantrópicas, comunitárias ou empresárias, podendo ser paga ou gratuita. “Sempre a sociedade brasileira esteve aberta à iniciativa particular, principalmente após 1930, devido à Reforma Francisco Campos, que facilitou a equiparação dos estabelecimentos escolares privados com os públicos pela prescrição do currículo mínimo em âmbito nacional e extinção dos exames que a condicionavam.” (JANNUZZI, et al. 2006, p. 188).

A Constituição de 1988, regulamentou a distribuição de verbas públicas para as organizações escolares (comunitárias, confessionais ou filantrópicas) “(...) desde que obedeçam aos preceitos legais, comprovem finalidade não-lucrativa, apliquem seus excedentes financeiros em educação e assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao poder público, no caso de encerramento de suas atividades.” (JANNUZZI, et al. 2006, p. 188).

A autora Jannuzzi, nos traz que existe uma parcial interação entre o setor público e o privado, que permite ao segundo, principalmente após a Reforma Francisco Campos (1930), exercer influência na determinação da política pública na área. A Reforma Francisco Campos, facilitou o estabelecimento do setor privado no campo educacional.

Apesar de não haver apoio por parte de muitos aos direitos das crianças, é notório a grande transformação que vem ocorrendo em relação as mesmas, pois se tornaram parte da ortodoxia retórica, isto é, começaram a ter voz na sociedade para tomada de importantes decisões, por exemplo. Segundo Prout: “Durante as duas últimas décadas diversas sociedades observaram uma onda crescente de ideias sobre a participação e a voz das crianças. Enaltecidos no Artigo 12 da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, essas noções angariaram apoio e esforço para a sua implementação na prática.” (PROUT, et al. 2010, p. 21).

Prout nos alerta que a discussão pública está lutando contra um equívoco em relação à infância, que está entre duas imagens igualmente problemáticas: crianças em perigo e crianças perigosas. A primeira dessas imagens, crianças em perigo, compõe a infância através de conceitos de dependência, vulnerabilidade e inocência idealizada. O lado positivo dessa imagem é que ela chama a atenção para problemas sociais importantes, como a negligência, a pobreza e a segurança do espaço público, mas em geral acaba transformando-se numa versão sentimental da infância, saturada de nostalgia. A segunda imagem, crianças perigosas, trata das crianças contemporâneas como uma ameaça a si mesmas, às outras e à sociedade como um todo. Nessa imagem as crianças são vistas como personificadoras dos supostos males da sociedade contemporânea, como a criminalidade, a decadência moral, o consumismo e o fracasso financeiro (PROUT, et al. 2010, p. 24).

Ocorre então uma mudança em relação aos olhares sobre as crianças, passando a valorizá-las em seu sentido cultural e de liderança, envolvendo-as na tomada de decisões e elaboração de políticas.

Mencionada anteriormente, a Convenção sobre os Direitos das Crianças das Nações Unidas, criada no fim do século XX (conhecido como século das crianças por sua transformação no reconhecimento e consideração dos direitos das crianças neste período), busca promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais para todo indivíduo com menos de 18 anos de idade. Indiferente a raça, cor, sexo, origem, religião, classe econômica ou deficiência física. O artigo 12 da Convenção, aceita como princípio a visão de crianças como seres sociais, garantindo o direito da criança de ser ouvida e levada a sério em todas as questões que lhe dizem respeito.

A criança independente, ativa e participativa pode muito bem ser vista como bem ajustada às necessidades da família contemporânea com suas complexas rotinas e negociações. Além disso, a exigência para que participe e seja socialmente ativa pode não servir para todas as crianças e pode promover, ou refletir, novas divisões sociais entre as crianças e novas relações de poder entre os adultos e as crianças (PROUT, et al. 2010, p. 36).

Prout conclui que há uma conexão entre a voz das crianças no discurso público e na formulação de políticas e as formas social e culturalmente construídas através das quais as crianças são vistas. “Por outro lado, mesmo quando as disposições institucionais criam um espaço nacional para que a voz das crianças seja ouvida, para que isso realmente ocorra são necessárias mudanças na maneira como as crianças são vistas.” (PROUT, et al. 2010, p. 37).

2.2 - Finalidade da educação infantil

Uma rápida análise das pesquisas que investigam a educação infantil em escolas brasileiras permite afirmar que as práticas pedagógicas que estas escolas desenvolvem com mais frequência com as crianças são o desenho e outras atividades estéticas. Redin fala sobre esta temática, afirmando que: “A estética, antes de tudo, não pode ser deslocada da ética. Qualquer ato humano, para ser estético, precisa estar sedimentado em princípios que valorizem a vida, o humano.” (REDIN, et al. 2010, p. 240) Para falar da estética, a autora se baseia filósofos como Edgard Morin, Feliz Guattari e Walter Benjamin para pensar no cuidado do ser humano no mundo e conseqüentemente na educação de crianças pequenas, buscando uma ética e estética na educação, que seja capaz de unir o que foi fragmentado. “A partir desses pressupostos, acredito que a dimensão estética não pode ser contemplativa, deslocada da ética da vida, da sociedade, do bem comum. Necessita ser recolocada no âmbito da educação, da condição de inteireza e complexidade humana e social.” (REDIN, et al. 2010, p. 242)

Para Redin (2010), as práticas dentro da escola estão distantes de ser estéticas ou abertas para a mudança (o novo, inusitado) e a proliferação das escolas

para crianças pequenas ainda está sedimentada na herança higienista que marcou principalmente a história da Educação Infantil.

A autora faz uma crítica ao fazer pedagógico que tem priorizado a rotinização, repetição de atividades desconectadas com a vida ou com o conhecimento, com a experiência e a curiosidade das crianças. As mesmas se submetem à obediência de regras, normas e demais deveres da instituição, deixando abandonado o lugar que lhes é de direito. “Uma infância que se submete aos ditames adultocêntricos, distanciada dos princípios básicos de viver e ser feliz.” (REDIN, et al. 2010, p. 248)

Na educação infantil, há o predomínio de atos mecânicos priorizando ordem, limpeza, assepsia, falta de afeto e insensibilidade à vida humana. O cotidiano está longe de buscar o novo. Os adultos já estão “formatados” para instigar as crianças a seguirem um caminho de padronização. As rotinas da Educação Infantil estão longes dos preceitos de uma educação estética. As crianças pequenas são diariamente controladas para andar em filas, ficar em silêncio, sentadas e esperando impacientemente as ordens dos adultos ao seu redor.

Groth (2002) investigou o que é chamado de cultura escolar, regradas por datas comemorativas que conduzem diversas atividades escolares como prática inquestionável. Há um grande controle dos adultos com as crianças disfarçado de cuidado. Redin cita as agendas que são colocadas como forma de registrar detalhadamente o comportamento da criança na escola e, se isso não ocorre, os pais ficam frustrados.

Professoras, mães e pais parecem esperar pela produtividade das crianças ou, ao menos, a tranquilidade de que elas estão desempenhando com normalidade os atributos de que a psicologia do desenvolvimento, em especial, postulou como esperados para cada faixa etária. Para isso, a indústria pedagógica prolifera em manuais e até já prepara apostilas que tornam homogênea a vida na escola, tanto para as crianças quanto para os seus educadores (REDIN, et. Al 2010, p. 249).

As instituições de educação infantil não têm sensibilidade ou entendimento sobre a infância como experiência estética, incentivando os alunos a irem por caminhos de obediência a regras e vozes maiores.

Redin nos deixa algumas questões a serem repensadas “Afinal, para que serve uma escola para crianças? Quais as contribuições ou marcas que podem fornecer? Como pode uma escola ser a guardiã da novidade e o espaço para os acontecimentos da vida, para o saber da experiência? Como pode contribuir para a poética que povoa as memórias primeiras?” (REDIN, et al. 2010, p. 252)

Aquino (2014) apresenta uma reflexão sobre como a teoria histórico-cultural pode contribuir para a percepção da finalidade da educação infantil na sociedade contemporânea. Argumenta que a educação infantil deve focar no desenvolvimento holístico da criança, enfatizando o brincar e a interação, em vez de prepará-la para a escolarização futura. Se baseia na obra de Lev Vygotsky, destacando suas teorias sobre o desenvolvimento do pensamento e da linguagem em crianças pequenas.

Em seu artigo, Aquino (2014) enfatiza a importância do brincar para o desenvolvimento da criança, pois permite que ela se envolva em atividades imaginativas, crie suas próprias regras e desenvolva suas habilidades cognitivas. Também discute o conceito de Vygotsky sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que se refere à diferença entre o que uma criança pode fazer de forma independente e o que ela pode alcançar com o apoio de uma pessoa mais experiente. A aprendizagem ocorre por meio da interação social e que o papel do educador é orientar e facilitar o desenvolvimento da criança dentro de sua ZDP.

É abordado também a importância da linguagem na formação do pensamento da criança. Os primeiros conceitos das crianças são formados por meio de suas interações com o mundo e muitas vezes são diferentes dos conceitos adultos que elas encontram. Isso destaca a necessidade de os educadores entenderem a perspectiva única da criança e fornecerem oportunidades para que ela desenvolva sua própria compreensão dos conceitos.

Conclui enfatizando a importância da teoria histórico-cultural para a compreensão da educação infantil. A mesma fornece uma estrutura para o desenvolvimento de práticas educacionais que são centradas na criança, lúdicas e focadas no desenvolvimento holístico da criança.

Então, fica uma reflexão a se fazer: “Qual tem sido de fato a finalidade da educação infantil?”

“A escola sem arte, sem ludicidade, sem fantasia, sem imaginação e sem invenção está morta. Não pode haver ética se não existe o respeito pela

humanização, pela capacidade de criação das crianças, ideias contidas na infância como abertura para o novo, que ainda está por vir.” (RUDIN, et al. 2010, p. 253)

2.3 - LDB, BNCC e educação infantil: uma perspectiva política

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi sancionada em 20 de dezembro de 1996, pelo presidente Fernando Henrique Cardoso. A LDB atual é a Lei nº 9.394/1996. Como mencionado no capítulo anterior, o art. 29 da LDB define a educação infantil como primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

De acordo Barreto (2003) representa um marco importante para a educação infantil no Brasil, principalmente no que diz respeito ao seu sentido político.

A autora destaca que a LDB, ao incluir a creche (0 a 3 anos) e a pré-escola (4 a 6 anos) na educação infantil, reconhecendo-a como a primeira etapa da educação básica, impacta o cenário político da educação infantil de diversas maneiras. Coloca a educação infantil como um direito fundamental da criança, garantindo acesso a essa etapa de ensino para todas as crianças, independentemente de sua condição social. O Estado, como responsável pela oferta da educação infantil, deve garantir a oferta de vagas em creches e pré-escolas para todas as crianças, investir recursos e criar políticas para garantir a qualidade da educação infantil.

É destacado que, apesar da LDB, a educação infantil ainda enfrenta desafios, como a falta de recursos e a fragmentação das ações, principalmente no que se refere à creche. A inclusão da creche na educação básica gerou embates entre os setores de assistência social e educação, principalmente em relação à gestão e financiamento das ações.

Demeterko e Sacchelli (2024), apresentam um olhar sobre a BNCC como um documento que reflete a construção política da infância na contemporaneidade.

A BNCC reconhece a criança como sujeito ativo, produtor de cultura e construtor do seu conhecimento, rompendo com a visão tradicional de "adulto em miniatura". O documento define seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento para a criança na Educação Infantil: conviver, brincar, participar, expressar, explorar e conhecer-se, buscando promover uma educação integral, que contemple todas as

dimensões do desenvolvimento humano: cognitivo, acadêmico, intelectual, físico, social, emocional e cultural.

A BNCC visa preparar as crianças para o exercício da cidadania, para o mundo do trabalho e para uma sociedade justa, democrática e inclusiva. As autoras destacam o papel fundamental do educador na implementação da BNCC, refletindo, selecionando, organizando, planejando, mediando e monitorando as práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças. Enfatizam que este documento busca superar a desigualdade histórica na educação infantil brasileira, garantindo o direito à educação de qualidade para todas as crianças, independentemente de sua origem social ou cultural.

Barbosa, Silveira e Soares (2019), abordam a importância de um processo de ensino-aprendizagem planejado e organizado para crianças de 4 a 5 anos, enfatizando a necessidade de um ambiente favorável à interação, onde as crianças possam brincar, conviver, correr, investigar, garantindo assim os direitos de aprendizagem propostos pela BNCC. A mesma é apresentada como um documento que visa nortear os currículos dos sistemas de ensino e as propostas pedagógicas das escolas, tanto públicas quanto privadas, em todo o Brasil. Os autores salientam a importância de ressignificar o espaço escolar, transformando-o em um ambiente propício à interação e à construção do conhecimento, com a criança como protagonista.

Um ponto crucial levantado é a necessidade de reconhecer a criança como um ser integral, considerando suas experiências, capacidades e direitos sociais, e não apenas como um sujeito em desenvolvimento para etapas posteriores da educação. A BNCC é criticada por priorizar os "direitos de aprendizagem" em detrimento dos direitos sociais, o que pode comprometer a visão integral do desenvolvimento infantil.

Paulo Freire, um dos mais importantes educadores brasileiros, desenvolveu uma crítica contundente à educação bancária, um modelo de ensino tradicional que ele considerava opressor e alienante. Para Freire (1968) a educação bancária se caracteriza por transmissão de conhecimento, papel passivo do aluno, desconexão da realidade e foco na memorização. A BNCC, enfatiza o desenvolvimento de competências, habilidades e conhecimentos, muitas vezes desprendidos de uma visão crítica e transformadora, porém ao estabelecer um currículo nacional, pode ser vista como uma forma de centralização do poder, similar à educação bancária, que impõe um modelo único de ensino.

A Educação Infantil transcende a mera preparação para o ensino fundamental, abrangendo o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, reconhecendo-a como sujeito ativo e partícipe da construção do conhecimento. No entanto, é necessário repensar a prática pedagógica, superando a visão tradicional de infância e a ênfase em atividades padronizadas e rotineiras, com base na obediência e na ordem. É fundamental que a Educação Infantil promova a experiência estética, o desenvolvimento da criatividade e da autonomia, valorizando o brincar, a interação e a exploração como pilares do aprendizado. É urgente uma Educação Infantil que seja engajada, inclusiva e transformadora, consciente do papel fundamental que desempenha na formação de cidadãos conscientes, críticos e capazes de contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária.

CAPÍTULO III

IDENTIFICANDO E INTERPRETANDO AS PROPOSIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL MAIS PRESENTES NO DISCURSO EDUCACIONAL BRASILEIRO

3.1 - Desenvolvimento infantil segundo Henri Wallon: o papel da afetividade e da cognição

A afetividade e o desenvolvimento cognitivo são dois temas frequentes no discurso educacional sobre a Educação Infantil. Henri Wallon, um dos autores mais reconhecidos por seus estudos aprofundados sobre esta temática, demonstrou a intersecção entre cognição e afetividade no desenvolvimento da criança, tornando-se referência para as pesquisas sobre a Educação Infantil. A teoria de Wallon, com sua concepção dialética do desenvolvimento infantil, contribui para a compreensão do ser humano como um todo, superando a tradicional divisão entre mente e corpo. Além disso, sua teoria engloba a afetividade, a cognição e os níveis biológicos e socioculturais em um movimento dialético, o que a torna relevante para o processo de ensino-aprendizagem. Wallon valoriza a relação professor-aluno e a escola como elementos fundamentais no desenvolvimento da pessoa completa, e antecipa as novas perspectivas da psicologia da educação, oferecendo uma base sólida para a compreensão da relação entre cognição e afetividade na educação, e uma visão integrada do desenvolvimento humano, com foco na pessoa completa e engajada, fundamental para a construção de uma educação mais justa e humanizada.

Para Wallon (1934), pode-se definir a afetividade como o domínio funcional que apresenta diferentes manifestações que irão se complexificando ao longo do desenvolvimento e que emergem de uma base eminentemente orgânica até alcançarem relações dinâmicas com a cognição, como pode ser visto nos sentimentos. O autor destaca a importância da afetividade no processo de desenvolvimento da personalidade da criança, que se iniciaria de forma sincrética e gradativamente adquiriria contornos mais nítidos através dos processos de diferenciação. Destaca, ainda, a ligação indissolúvel entre o desenvolvimento psíquico e o desenvolvimento biológico do indivíduo, afirmando que não existe preponderância do desenvolvimento psíquico sobre o desenvolvimento biológico, mas ação recíproca. Há, portanto, uma incessante ação recíproca do ser vivo e de seu meio. Wallon, alinhado com Freud e outros teóricos da época, reconhecia que o

recém-nascido, em virtude de sua indiferenciação somato-psíquica (ausência de separação clara entre corpo e mente), expressa a afetividade de forma sincrética (misturada, sem distinção clara). Essa afetividade inicial se manifesta através de experiências de bem-estar ou mal-estar, decorrentes da interação do organismo com o meio interno e externo.

Para Wallon, a afetividade, assim como a cognição, é um elemento fundamental na psicogênese da pessoa completa, sendo o seu desenvolvimento também relacionado às bases biológicas e suas constantes interações com o meio. De maneira que é importante visualizá-los em constante interação quando do surgimento da inteligência. Refletindo sobre as origens orgânicas da inteligência, Wallon destaca:

“O que permite à inteligência esta transferência do plano motor para o plano especulativo não pode evidentemente ser explicado, no desenvolvimento do indivíduo, pelo simples fato de suas experiências motoras combinarem-se entre si para melhor adaptar-se exigências múltiplas e instáveis do real. O que está em jogo são as aptidões da espécie, particularmente as que fazem do homem um ser essencialmente social (...) do ato motor à representação houve transposição, sublimação desta intuição que, de incluída nas relações entre o organismo e o meio físico, se tornou esquematização mental. A evolução ocorrida entre o ato e o pensamento explica-se simultaneamente pelo oposto e pelo mesmo.” (WALLON, 2008, p. 117-224).

Assim, de acordo com Wallon, a cognição e a afetividade, têm origem no nosso corpo e se desenvolve em interação com o mundo social. A linguagem é crucial para o desenvolvimento da cognição, e as funções cognitivas permitem a compreensão, a organização e a manipulação de informações.

A cognição, assim como a afetividade, evolui do sincretismo (indiferenciado) para formas mais complexas, influenciada pela motricidade e afetividade. A relação entre cognição e afetividade é dinâmica, com momentos de conflito e alternância, mas ambas permanecem interligadas, buscando um equilíbrio no ser humano.

A emoção, presente desde o nascimento, é fundamental para o desenvolvimento da inteligência e da comunicação, atuando como um mediador da

ação pedagógica. Embora a emoção e a cognição se inter-relacionem, existe também um antagonismo entre elas, sendo necessário um processo de sublimação para que a emoção se torne um combustível para a razão. Isto é, como se a emoção, que inicialmente é impulsiva e "descontrolada", fosse "canalizada" para alimentar a atividade racional. É como se a energia da emoção fosse transformada em algo mais construtivo.

A educação das emoções é crucial, tanto para o educador quanto para o educando, pois a emoção é contagiosa e pode criar um "circuito perverso" que impede a racionalidade.

É abordado a evolução da afetividade, desde a sua manifestação inicial, mais orgânica, até formas mais complexas e cognitivas, enfatizando a necessidade de refinamento nas trocas afetivas e a importância da elaboração cognitiva da própria emoção.

Em suma, o pensamento de Wallon, destaca a importância de uma educação que considere a pessoa como um todo, em constante interação com o mundo, e que valorize a afetividade, a cognição e o desenvolvimento integral do ser humano. A afetividade considerada como um conjunto funcional fundamental, que emerge do orgânico e se transforma em uma dimensão social na relação com o outro. Essa afetividade, presente desde o nascimento, é moldada pelas experiências e interações do indivíduo com o meio, e se torna um elemento crucial na formação da pessoa completa.

3.2 - Educação infantil: uma análise das proposições teórico-metodológicas

3.2.1 Proposições curriculares: o desenvolvimento humano, integral e a autonomia da criança

A partir dos autores levantados no site de pesquisa do Ministério de Ciências, Tecnologia e Inovação, que disponibiliza o acesso aberto ao repositório "Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações" (BDTD), apresenta-se, a seguir, algumas das diversas proposições teóricas e metodológicas existentes no campo da Educação Infantil.

A dissertação de Tamilli Mardegan da Silva, defendida em 2018 na Universidade Federal do Espírito Santo, intitulada "Os entrelugares educação infantil-ensino fundamental: o que podem os currículos tecidos com os cotidianos das escolas?", propõe uma nova forma de pensar o currículo da educação infantil,

rompendo com a visão tradicional de uma etapa preparatória para o ensino fundamental.

A autora defende que o currículo da educação infantil deve ser pensado a partir dos cotidianos, das experiências e dos movimentos das crianças, e não a partir de modelos pré-definidos, como os que são propostos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Para tanto, ela se baseia em autores como Gilles Deleuze, Félix Guattari, Michel de Certeau, Homi Bhabha, Nilda Alves, Walter Kohan, e outros, que defendem a ideia de que a aprendizagem é um processo de devir, em que a criança se constitui como sujeito singular e autônomo, e não como um objeto a ser moldado pelos adultos.

A autora argumenta que a BNCC, ao tentar impor uma visão linear e homogênea da educação, desconsidera a complexidade e a riqueza dos cotidianos e das experiências das crianças, e impede que elas se apropriem do conhecimento de forma autônoma e criativa.

A mesma propõe um currículo que seja tecido a partir dos encontros, dos movimentos, e das rupturas que acontecem na vida cotidiana da criança, e que não se restrinja a uma sequência de etapas predefinidas.

A autora defende, ainda, que o currículo da educação infantil deve ser um espaço de liberdade, de criação e de invenção, em que as crianças possam experimentar, brincar, se expressar e se desenvolver de forma autônoma e singular.

Ela acredita que a escola deve ser um espaço que acolhe a diferença, a multiplicidade e o devir das crianças, e que não as prepare para o futuro, mas as ajude a viver o presente de forma plena e autêntica.

A tese intitulada “Infâncias e educação infantil: redes de sentido produções compartilhadas nos currículos e potencializadas na pesquisa com as crianças”, defendida por Kezia Rodrigues Nunes em 2012 na Universidade Federal do Espírito Santo, apresenta uma rica análise sobre a criança, a infância e a educação infantil, com base na filosofia da diferença, principalmente nos trabalhos de Gilles Deleuze, Félix Guattari, Michel de Certeau e Michel Foucault. Através da pesquisa com o cotidiano escolar, Nunes desmistifica concepções tradicionais e propõe um novo olhar para as práticas curriculares, valorizando as experiências e a singularidade das crianças.

A autora, se baseia em Foucault (1975), que faz uma crítica ao poder e a forma como ele molda as subjetividades, problematizando os discursos que delimitam a infância e os modos como ela é “governada” pela sociedade. Além disso, Nunes nos traz que o currículo não é um documento estático, mas um processo vivo e aberto à transformação. Ele deve ser constantemente reavaliado e adaptado às necessidades e interesses das crianças.

A autora, utiliza o conceito de “devir” de Deleuze e Guattari (1980), para defender que a criança é um sujeito em constante transformação, com grande potencial criativo. O currículo deve estimular a criatividade e a invenção das crianças, valorizando suas ideias e suas formas próprias de pensar e agir.

Em suma, Kezia Rodrigues Nunes propõe um currículo para a educação infantil que valoriza a experiência, a criação, a singularidade da criança e a construção de redes de conhecimento.

A dissertação de Cássia Maria Lopes Dias Medeiros, "Desenvolvimento Humano como Direito e Objetivo Educacional no Currículo da Educação Infantil", defendida em 2021, se baseia em autores como John Dewey, Paulo Freire, Tomaz Tadeu da Silva, Antônio Sérgio Giacomo Macedo e Manuel Jacinto Sarmiento, para apresentar uma análise crítica da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e levar à reflexão sobre a concepção de desenvolvimento humano presente nesse documento.

Medeiros destaca que a BNCC reconhece o desenvolvimento humano como um direito fundamental da criança, mas questiona se essa concepção se traduz em práticas curriculares que realmente garantam esse direito a todos. Ela aponta para um risco de o documento perpetuar uma visão tradicional e linear do desenvolvimento, privilegiando apenas um tipo de criança: aquela que se desenvolve "como o esperado".

A dissertação critica o modelo organicista do desenvolvimento, comum em abordagens tradicionais, que tende a homogeneizar a infância e a desconsiderar as especificidades de cada criança. A busca por padrões de desenvolvimento predefinidos pode marginalizar crianças que não se encaixam nesse modelo "idealizado".

A dissertação também avalia os Campos de Experiência da BNCC: 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. Além disso, aponta para a possibilidade de fragmentação do currículo, com a divisão de conteúdos em "compartimentos" isolados. Essa abordagem pode dificultar a criação de experiências integradas e significativas para as crianças.

Medeiros, influenciada pelo pensamento de Dewey, questiona a influência do neoliberalismo na educação, com o foco na produtividade e na competitividade. Essa visão pode levar à desvalorização da criança como sujeito e à redução da educação a um instrumento de formação de mão de obra.

A autora, reforça a ideia de que a experiência é fundamental para a aprendizagem das crianças. O currículo deve ser construído a partir das experiências vividas pelas crianças, considerando seus interesses, suas curiosidades e seus modos próprios de aprender.

Em suma, os autores defendem a construção de currículos que respeitem a singularidade, a criatividade e as experiências vividas pelas crianças, propondo uma educação que valorize a diversidade e a autonomia infantil.

3.2.2 – Proposições de jogos e brincadeiras: impulso ao desenvolvimento na educação infantil

A dissertação “A brincadeira como princípio orientador na organização do trabalho pedagógico na educação infantil” da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), defendida por Patricia Gnoatto em 2020, nos leva a refletir sobre a importância do papel dos jogos e brincadeiras no desenvolvimento da criança na educação infantil. Gnoatto se fundamenta na Teoria Histórico-Cultural e em seus principais autores: Vygotsky, Leontiev, Elkonin e Mukhina. Compreende as características do desenvolvimento das crianças em idade Pré-escolar e os princípios da Teoria Histórico-Cultural para a atividade do brincar.

“A brincadeira é uma prática social corriqueira da vida das crianças, muito presente na rotina das instituições de Educação Infantil e objeto de estudo de muitas pesquisas, principalmente após a promulgação da Constituição de 1988, que garantiu o direito à educação às crianças de 0 a 6 anos. Devido à importância da atividade do brincar para o desenvolvimento infantil, Vigotski (2008) dá a esta atividade o título de atividade principal para idade pré-escolar, pois é por meio dela que a criança se apropria do legado humano, da função social dos objetos e ações humanas.” (GNOATTO, 2020, p. 18)

A Teoria Histórico-Cultural considera a criança como um sujeito ativo que aprende, não apenas como alguém que precisa de proteção e cuidados. A escola é vista como um espaço fundamental para a formação humana, proporcionando a apropriação do conhecimento e o desenvolvimento das qualidades tipicamente humanas.

Vygotsky (1996) destaca a importância da "situação social do desenvolvimento", que corresponde às relações sociais em que a criança participa e que moldam suas funções psíquicas e comportamento. Para o autor, a criança não é um ser isolado que se desenvolve de forma independente. Ela é um ser social que aprende e se transforma por meio das interações com outras pessoas, principalmente com adultos mais experientes. As relações sociais são mediadas por ferramentas, símbolos e instrumentos culturais. A linguagem, por exemplo, é uma ferramenta fundamental de mediação, permitindo que a criança aprenda conceitos, compartilhe ideias e internalize conhecimentos. Outros exemplos de mediações são os objetos, os jogos, as ferramentas e as práticas culturais.

Vygotsky também introduz o conceito de "zona de desenvolvimento proximal", que se refere à distância entre o que a criança consegue fazer sozinha e o que ela consegue fazer com a ajuda de um adulto ou de um colega mais experiente. A ZDP é um espaço de potencial para o desenvolvimento, onde a criança pode aprender e se desenvolver com apoio e orientação.

Gnoatto, destaca a importância de compreender o desenvolvimento infantil na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, reconhecendo a criança como um sujeito ativo que aprende e se desenvolve através de suas relações sociais e atividades. A brincadeira, como atividade principal da idade pré-escolar, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da criança, proporcionando oportunidades para a exploração, a criatividade e a formação de sua personalidade.

A autora abrange a importância dos jogos e brincadeiras, não apenas como uma fonte de diversão, mas como um processo fundamental para a construção da psique infantil, da linguagem, da socialização e da aprendizagem. Argumenta que a brincadeira não é um mero passatempo, mas sim uma atividade complexa e essencial para o desenvolvimento da criança. Autores como Leontiev e Elkonin ressaltam que a brincadeira surge dos desejos irrealizáveis da criança, que ela realiza através da imaginação e da criação de situações imaginárias.

A brincadeira, segundo Vygotsky, é um espaço privilegiado para o desenvolvimento da imaginação e da linguagem. A mesma permite que a criança opere com os significados das palavras, separando-os dos objetos, e que represente o mundo dos adultos de forma criativa. "É na brincadeira que a criança vivencia as principais categorias da atividade, desejando e realizando suas vontades. Nesta ação a imaginação aparece como a junção entre ação interna (intrapsíquica) e externa (interpsíquicas)." (Vygotsky, 2008)

Gnoatto também enfatiza o caráter social da brincadeira. Huizinga (1938) argumenta que o jogo é um fenômeno cultural que se manifesta em diversas formas, desde as brincadeiras primitivas até os rituais e a cultura.

Gnoatto reconhece o papel fundamental do adulto como mediador da brincadeira. Elkonin (1978) enfatiza que o desenvolvimento das ações com os objetos ocorre através da aprendizagem sob a direção dos adultos, que fornecem modelos e orientação. "É na segunda metade da idade pré-escolar que o jogo atinge seu maior desenvolvimento, em que as crianças deixam as brincadeiras de exploração dos objetos e passam a representar na brincadeira a vida cotidiana e os papéis sociais, imitando, imaginando e se desenvolvendo." (Elkonin, 2009)

O trabalho de conclusão de curso (TCC) "A Importância dos Jogos e Brincadeiras na Educação Infantil" de Elke Souza da Silva, Estephani Christine dos Santos Barros e Hioly Vitória Rodrigues da Silva, defendido em 2021, apresenta uma visão abrangente do tema, destacando a relevância das atividades lúdicas para o desenvolvimento infantil em diferentes aspectos: físico, intelectual e social.

As autoras enfatizam a ludicidade como um caminho para a aprendizagem, promovendo a autonomia, o raciocínio e a criatividade. Essa perspectiva se alinha com as teorias de Vygotsky, Leontiev e outros autores que consideram a brincadeira como atividade principal na idade pré-escolar, como Kishimoto que destaca a brincadeira como uma atividade fundamental para o desenvolvimento infantil, considerando-a um processo de construção do conhecimento e da identidade. A autora não a vê como um mero passatempo, mas como uma atividade complexa e essencial para a formação da criança.

O TCC mencionado argumenta que as brincadeiras, através da ludicidade, promovem momentos de descontração, despertam a autoestima e o bem-estar dos alunos. As atividades lúdicas desenvolvem a motricidade, o equilíbrio e a percepção espacial. A citação de Château (1987, p.14) reforça essa ideia: "uma criança que não

sabe brincar, uma miniatura de velho, será um adulto que não saberá pensar”. O brincar, portanto, é visto como fundamental para o desenvolvimento físico e a saúde da criança, preparando-a para uma vida adulta mais plena.

As autoras destacam que as brincadeiras estimulam o desenvolvimento intelectual da criança, contribuindo para a construção de conceitos, a resolução de problemas, a criatividade e a imaginação. "Desenhar e brincar deveriam ser os estágios preparatórios para o desenvolvimento da linguagem escrita das crianças". (VYGOTSKY, 1998, p.134-135). A brincadeira é vista como um processo de aprendizagem, onde a criança desenvolve habilidades cognitivas essenciais para sua formação. A capacidade de explorar, descobrir, entender e se posicionar em relação a si e à sociedade de forma lúdica e natural também é mencionada como um benefício intelectual.

É enfatizado também que as brincadeiras promovem a socialização da criança, auxiliando no desenvolvimento de habilidades sociais como cooperação, negociação, respeito às regras e interação com os colegas. “Os jogos e brincadeiras vão possibilitando às crianças a experiência de buscar coerência e lógica nas suas ações governando a si e ao outro.” (DORNELLES, 2001, p. 115).

Em suma, este capítulo evidencia a necessidade de construir currículos para a Educação Infantil que respeitem a singularidade, a criatividade e as experiências vividas pelas crianças, propondo uma educação que valorize a diversidade e a autonomia infantil. A visão integrada do desenvolvimento humano, presente tanto em Wallon quanto na Teoria Histórico-Cultural, e a valorização da brincadeira como atividade principal, oferecem uma base sólida para a construção de práticas pedagógicas mais justas e humanizadas. A crítica à BNCC e a defesa de um currículo tecido a partir dos cotidianos, das experiências e dos movimentos das crianças, apontam para a necessidade de superar modelos tradicionais e abraçar novas perspectivas que valorizem a diferença, a multiplicidade e o devir infantil. A pesquisa de Gnoatto (2020) contribui para essa discussão, destacando a importância de a brincadeira ser entendida em sua essência, enquanto atividade principal promotora de aprendizagem e desenvolvimento, e não apenas como um recurso didático-metodológico. A formação continuada de professores, com foco na Teoria Histórico-Cultural, se apresenta como uma estratégia fundamental para a construção de uma educação infantil mais significativa e transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi realizada para responder ao problema “Qual é a finalidade da instituição de educação infantil evidenciada nas políticas educacionais e nas proposições teórico-metodológicas dos pesquisadores da área de Educação?”, e para orientar a resposta do mesmo, foram definidos três objetivos:

1. Explicar o histórico da educação infantil no Brasil - A análise histórica da educação infantil no Brasil, desde o século XIX até os dias atuais, revela uma trajetória complexa e marcada por transformações significativas. Inicialmente, as instituições tinham um caráter assistencialista, focado na higiene e segurança das crianças, refletindo uma visão da infância como período de preparação para o trabalho. A partir do final do século XIX e início do XX, surgiram creches e jardins de infância, influenciados por diferentes perspectivas (jurídica, médica, religiosa), com o objetivo de atender crianças em situação de vulnerabilidade. A partir de 1988, com a Constituição Federal, a educação infantil foi reconhecida como direito da criança e dever do Estado, marcando uma mudança de paradigma para uma abordagem voltada ao desenvolvimento integral. No entanto, a pesquisa evidencia que, apesar dos avanços legais e pedagógicos, persistem desafios para garantir a qualidade e o acesso universal à educação infantil no Brasil, como a desigualdade entre regiões e a falta de recursos, especialmente para crianças de 0 a 5 anos. A análise de autores como Kuhlmann Jr. destaca a interação complexa entre diferentes setores (jurídico, médico, religioso, empresarial) na construção das instituições de educação infantil, e a persistência de desafios na superação do assistencialismo e na garantia de uma educação de qualidade para todas as crianças.
2. Analisar as políticas educacionais para a educação infantil - A análise das políticas educacionais para a educação infantil no Brasil demonstra uma interação complexa entre o setor público e privado, com a LDB e a BNCC como marcos legais importantes. A LDB, embora reconheça o desenvolvimento integral da criança como objetivo, a implementação enfrenta obstáculos como a falta de recursos, infraestrutura inadequada e formação docente deficiente. A pesquisa aponta para a necessidade de uma maior articulação entre os

setores público e privado, considerando a participação das crianças (como preconizado pela Convenção sobre os Direitos da Criança) na formulação de políticas. A BNCC, por sua vez, busca definir parâmetros nacionais para a educação infantil, mas enfrenta críticas por uma possível homogeneização do currículo e desconsideração das singularidades infantis. O estudo evidencia a desigualdade de acesso à educação infantil em diferentes regiões do Brasil, com destaque para a dificuldade de universalização do atendimento para crianças de 0 a 5 anos. A análise de documentos como a LDB e a BNCC, aliada à discussão sobre a participação das crianças na formulação de políticas, revela a complexidade da implementação de políticas públicas em um contexto de desigualdade social e falta de recursos.

3. Identificar e interpretar as proposições teórico-metodológicas para educação infantil mais presentes no discurso educacional brasileiro - A revisão da literatura revelou diversas proposições teórico-metodológicas para a educação infantil, com destaque para as contribuições de Henri Wallon e a Teoria Histórico-Cultural. A pesquisa evidencia a importância da afetividade, da interação social e do brincar no desenvolvimento infantil, conforme destacado por autores como Vygotsky, Leontiev e Elkonin. A análise crítica da BNCC mostra que, apesar de reconhecer a importância do desenvolvimento integral, há um risco de homogeneização e desconsideração das singularidades infantis, contrastando com as proposições teóricas que valorizam a experiência, a interação e a autonomia infantil. A pesquisa aprofunda a discussão sobre o papel do brincar como atividade principal na educação infantil, destacando sua importância para a construção da psique, da linguagem, da socialização e da aprendizagem. A análise das contribuições de Wallon e da Teoria Histórico-Cultural, aliada à crítica da BNCC, demonstra a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem a experiência, a interação e a autonomia infantil, superando abordagens tradicionais que priorizam a rotinização e a obediência.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelecem, em teoria, o desenvolvimento integral da criança como objetivo central da Educação Infantil, alinhado às proposições teóricas de Wallon e da Teoria Histórico-Cultural. Ambas as políticas defendem a importância

da afetividade, da interação social, do brincar e da experiência como pilares do processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil. A BNCC, por exemplo, explicita os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento (conviver, brincar, participar, expressar, conhecer-se e explorar), refletindo a necessidade de uma educação que considere a criança como sujeito ativo e protagonista da sua própria formação.

No entanto, a convergência entre a teoria e a prática demonstra-se parcial. A implementação deficiente dessas políticas, decorrente principalmente da falta de recursos financeiros e infraestrutura adequada, cria uma distância significativa entre os ideais propostos e a realidade vivenciada nas instituições de Educação Infantil. A ênfase em competências e habilidades, presente na BNCC, embora necessária, pode levar, na prática, a uma fragmentação do currículo, priorizando a preparação para o ensino fundamental em detrimento de experiências mais amplas e significativas para o desenvolvimento integral. Essa fragmentação pode se manifestar em práticas pedagógicas que desconsideram as experiências singulares das crianças, seus diferentes ritmos de aprendizagem e suas formas próprias de expressão.

A priorização de uma abordagem por competências, sem a devida atenção à complexidade do desenvolvimento infantil, pode resultar em currículos padronizados e pouco flexíveis, que não levam em conta as particularidades de cada contexto e as necessidades específicas de cada criança. A consequência é uma prática pedagógica que, muitas vezes, se limita à transmissão de informações e à realização de atividades repetitivas, em detrimento de experiências mais ricas e significativas, que promovam a interação, a autonomia e a construção do conhecimento de forma autônoma e criativa.

A discrepância entre a teoria e a prática não se limita à questão curricular. A falta de recursos impacta diretamente a formação dos professores, a qualidade dos materiais didáticos e a infraestrutura das escolas, comprometendo a capacidade das instituições de oferecerem uma educação de qualidade para todas as crianças. A desigualdade social também desempenha um papel crucial, pois as crianças de famílias com menos recursos tendem a ter menos acesso a estímulos e oportunidades que favoreçam seu desenvolvimento integral.

Em resumo, avanços significativos na legislação e na orientação curricular para a Educação Infantil, a sua efetiva implementação depende de investimentos consistentes em recursos, infraestrutura e formação de professores, bem como de

políticas públicas que considerem as desigualdades sociais e promovam uma educação realmente inclusiva e de qualidade para todas as crianças, respeitando suas singularidades e promovendo seu desenvolvimento integral, conforme preconizado pelas teorias que embasam a própria legislação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

OLIVEIRA, Zilma de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

NUNES, Kezia Rodrigues. **Infâncias e educação infantil: redes de sentidos produções compartilhadas no currículo e potencializadas na pesquisa com as crianças**. 2012. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2012. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/2151>.

PAGNONCELLI, Claudia. **A institucionalização da educação infantil no município de Cascavel: uma abordagem histórica (1970-2013)**. 2015. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/3655>.

HORN, Cláudia Inês. **Documentação pedagógica: a produção da criança protagonista e do professor design**. 2017. 236 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/6768>.

SILVA, Tamili Mardegan da. **Os entrelugares educação infantil-ensino fundamental: o que podem os currículos tecidos com os cotidianos das escolas?** 2018. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/10845>.

SILVA, Vanessa Silva da. **Base Nacional Comum Curricular: uma análise crítica do texto da política.** 2018. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/4386>.

GNOATTO, Patrícia. **A brincadeira como princípio orientador na organização do trabalho pedagógico na educação infantil.** 2020. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2020. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/5156>.

MEDEIROS, Cássia Maria Lopes Dias. **O desenvolvimento humano como direito e objetivo educacional no currículo da educação infantil.** 2021. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9787>.

BOTTON, Fabiane da Motta. **Registros na educação infantil: olhares sobre as infâncias e práticas pedagógicas potencialmente significativas para documentar.** 2023. 72. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/10734>.

AMARAL, J. F. **Como fazer uma pesquisa bibliográfica.** Fortaleza, 2007.

KUHLMANN JR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.** 1 ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância: da idade média à época contemporânea no ocidente.** 1 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.** 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

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

KUHLMANN JR., Moysés. **Histórias da educação infantil brasileira**. Revista Brasileira de Educação, 2000.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

DIVERSOS AUTORES. **História social da infância no Brasil**. (Marcos Cezar de Freitas, org.). 6 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DIVERSOS AUTORES. **Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições**. (Fernanda Müller, org.). São Paulo: Cortez, 2010.

AQUINO, Ligia Maria Leão de. **Contribuições da teoria histórico-cultural para uma educação infantil como lugar das crianças e infâncias**. Fractal: Revista de Psicologia, 2015.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/XSN3QCCvWcXTfDryNj4fGKr/?format=pdf>

BARRETO, Angela Maria Rabelo Ferreira. **A educação infantil no contexto das políticas públicas**. Revista Brasileira de Educação, 2003.

DEMETERKO, Jaqueline; SACHELLI, Gabriela da Silva. **Educação Infantil sob a perspectiva da Base Nacional Comum Curricular**. Fundação CECIERJ, 2024. Disponível em: <https://canal.cecierj.edu.br/recurso/21626>.

BARBOSA, Ivone Garcia; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; SOARES, Marcos Antônio. **A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia**. Retratos da Escola, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.979>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.