

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

DANIELLY SOUSA DA SILVA

**MARCOS LEGAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL:
1961 AOS ANOS ATUAIS.**

GOIÂNIA
2025

DANIELLY SOUSA DA SILVA

**MARCOS LEGAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL:
1961 AOS ANOS ATUAIS.**

Monografia apresenta como Trabalho de final de
Curso TCC- do curso de Pedagogia da Escola
de Formação de Professores e Humanidades da
Pontifícia Universidade Católica de Goiás.
Orientanda- Danielly Sousa da Silva
Orientadora- Dra. Elianda Figueiredo A. Tiballi.

GOIÂNIA

2025

Dedicatória

Dedico este trabalho aos meus pais, por todo amor, apoio e sacrifício. Sem vocês, eu não teria chegado até aqui.

E dedico, com orgulho, aos meus avôs, por ser a primeira neta a conquistar um diploma. Que esta vitória seja a primeira de muitas.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, minha força maior, por estar presente em cada momento da minha vida, guiando meus passos, iluminando meu caminho e fortalecendo minha fé, especialmente nos momentos de dúvida e desafio.

Aos meus pais, Laidian e Joseon, minha eterna gratidão. Vocês sempre se esforçaram ao máximo para que eu pudesse chegar até aqui, sacrificando sonhos e dedicando amor e cuidado para que eu tivesse oportunidades, trabalharam incansavelmente para me proporcionar o melhor, me ensinaram o valor da honestidade, da perseverança e do amor ao próximo. Vocês são a minha base, a minha fortaleza, o meu maior orgulho. Agradeço a Deus todos os dias por ter me dado pais tão maravilhosos. Amo vocês mais do que as palavras podem expressar.

Aos meus avôs que me pegaram no colo, me ensinaram, me alimentaram com a mais pura comida e me amou incondicionalmente. Em especial, agradeço à minha querida vó Josefina, que sempre cuidou de mim com um amor incondicional, sendo um verdadeiro porto seguro em minha vida. Seu carinho e proteção foram fundamentais para que eu me sentisse amada e segura para enfrentar qualquer obstáculo.

Ao meu namorado, Walysson, agradeço por nunca desacreditar de mim, mesmo quando eu mesma tinha dúvidas. Sua presença constante, incentivo e apoio fizeram toda a diferença nesta jornada.

A toda minha família, que de diferentes formas contribuiu para que eu chegasse até aqui, deixo meu reconhecimento e carinho. Ao meu irmão Enzo, meu presente de Deus, meu pequeno. Agradeço por cada abraço e por cada lição que me dá sem nem saber. Te amo.

Às minhas amigas, que compartilharam comigo cada passo desse processo, agradeço por tornarem essa caminhada mais tranquila e leve. Obrigada por todo apoio, pelas conversas, risadas e por estarem ao meu lado mesmo nos dias mais difíceis. Vocês foram fundamentais para que essa trajetória fosse mais feliz e possível.

Aos professores, mestres e doutores que iluminaram minha jornada, sou profundamente grata pelos ensinamentos, incentivos e por acreditarem no meu potencial. Cada palavra, cada orientação e cada desafio proposto contribuíram para o meu crescimento pessoal e acadêmico.

Por fim, mas não menos importante, meu sincero agradecimento a todos que de alguma forma, fizeram parte desta etapa tão importante da minha vida. Cada palavra de apoio, cada gesto de carinho e cada sorriso de incentivo foram essenciais para que eu chegasse até aqui. Vocês moram em meu coração e levarei cada um de vocês comigo em minha jornada.

RESUMO

Esta monografia resulta da pesquisa desenvolvida para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás, com o objetivo de aprofundar a compreensão sobre as políticas públicas voltadas à Educação Infantil no Brasil. O interesse pela temática surgiu ainda no início da minha graduação, com a disciplina de Políticas Públicas. Outra razão do interesse pelo tema foi minha atuação na Educação Infantil, o que exige um contínuo e aprofundado estudo sobre esta temática, em especial, sobre os marcos legais que normatizam a Educação Infantil no Brasil, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961 até os dias atuais. A pergunta norteadora da pesquisa foi: *Quais marcos legais normatizam a organização institucional da Educação Infantil no Brasil hoje?* Os objetivos foram: Geral- Identificar e interpretar os marcos legais definidores da Educação Infantil no Brasil. Específicos a). Explicitar a história pedagógica da Educação Infantil; b) identificar e analisar a legislação brasileira pertinente à Educação Infantil; c) interpretar a estrutura da Educação Infantil no Brasil. Para realizar este estudo investigativo considerei como procedimento metodológico a pesquisa de natureza qualitativa, do tipo biográfico e documental, utilizando fontes variadas, incluindo as legislações educacionais brasileiras, com busca ampla em bibliotecas, acervos digitais, teses, dissertações e livros relacionados à temática proposta, explorando as ideias de autores que focam o tema dos marcos legais e legislações para a Educação Infantil. Para o levantamento bibliográfico inicial foi utilizada a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Google Acadêmico. Foram identificados 41 trabalhos na BDTD relacionados ao descritor “políticas públicas para a Educação Infantil”, deste total 39 trabalhos foram descartados por abordarem temas distantes do foco desta pesquisa. Do total identificado, foram selecionados 2 trabalhos por serem estes os mais pertinentes para o estudo do tema central deste estudo investigativo. Na busca realizada no Google Academic foram identificados 5 artigos e 1 livro considerados apropriados para este estudo. Além destes trabalhos identificados na BDTD e no Google Academic, outros autores reconhecidos na área de Educação foram considerados como referência teórica para a elaboração desta monografia. Entre estes, os principais foram: Inês Gomes Barbosa; Carlos Monarcha; Bernadete Gatti ; Marly André ; Sônia Kramer; Elba de Sá Barreto ; Ronildo Jose de Miranda Cordeiro, Teresa Cristina Rego e Ana Maria Cavaliere. O resultado deste estudo investigativo está apresentado em três capítulos. O primeiro capítulo apresenta a trajetória histórica da Educação Infantil no Brasil. Inicialmente assistencialista e voltada para crianças em vulnerabilidade social, essa etapa da educação era voltada ao cuidado, fortemente influenciada por instituições religiosas e filantrópicas. Com o tempo, modelos pedagógicos europeus como o de Froebel e Montessori introduziram a valorização do brincar, da autonomia e do ambiente educativo. A partir das contribuições de Piaget, Vygotsky e do movimento da Escola Nova, a infância passou a ser entendida como fase fundamental do desenvolvimento humano, e a formação docente ganhou importância, consolidando a Educação Infantil como campo de conhecimento com identidade própria. No segundo capítulo, analiso a evolução legislativa da Educação Infantil no Brasil, desde a LDB de 1961, que reconhecia a educação como direito, mas ainda com uma perspectiva limitada sobre a infância. A LDB de 1971 pouco avançou, mantendo a visão assistencial. Já a Constituição Federal de 1988 marcou um ponto de virada ao reconhecer a Educação Infantil como um direito da criança e dever do Estado. A LDB nº 9.394/96 e o ECA (1990) reforçaram esse direito, incluindo a infância como prioridade absoluta. A BNCC (2017) consolidou um avanço ao definir os direitos de aprendizagem e os campos de experiência, propondo práticas centradas na criança, no brincar e na convivência.

O terceiro capítulo examina a estrutura atual da Educação Infantil no país, que atende crianças de 0 a 6 anos, com a pré-escola obrigatória a partir dos 4 anos. A responsabilidade pela oferta é dos municípios, embora ainda haja forte presença da rede privada, especialmente em contextos de vulnerabilidade. A BNCC e os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil orientam o trabalho pedagógico e a busca por qualidade, apesar das contradições e dos equívocos políticos e pedagógicos deste documento. Um dos maiores desafios da Educação Infantil no Brasil, assim como de todos os demais níveis de educação escolar, permanece sendo a valorização docente. Embora a legislação exija formação adequada, muitos professores enfrentam baixos salários e condições precárias de trabalho. A valorização passa por investimento em formação continuada, melhores estruturas institucionais, carreira e reconhecimento profissional. Com esta pesquisa pode concluir que acompanhar e discutir as políticas públicas para a Educação Infantil é essencial para construir uma educação democrática, inclusiva e de qualidade, que busque o pleno desenvolvimento das crianças como sujeitos de direitos.

ABSTRACT

This monograph is the result of research developed for the Undergraduate Course Completion Project (TCC) in Pedagogy at the Pontifical Catholic University of Goiás, with the objective of deepening the understanding of public policies aimed at Early Childhood Education in Brazil. My interest in the subject arose early in my undergraduate studies, with the Public Policy discipline. Another reason for my interest in the subject was my work in Early Childhood Education, which requires a continuous and in-depth study of this subject, especially of the legal frameworks that regulate Early Childhood Education in Brazil, from the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB) of 1961 to the present day. The guiding question of the research was: What legal frameworks regulate the institutional organization of Early Childhood Education in Brazil today? The objectives were: General - To identify and interpret the legal frameworks that define Early Childhood Education in Brazil. Specific - To a). Explain the pedagogical history of Early Childhood Education; b) To identify and analyze the Brazilian legislation pertinent to Early Childhood Education; c) To interpret the structure of Early Childhood Education in Brazil. To conduct this investigative study, I considered as a methodological procedure the research of a qualitative nature, of the biographical and documentary type, using various sources, including Brazilian educational legislation, with a broad search in libraries, digital collections, theses, dissertations and books related to the proposed theme, exploring the ideas of authors who focus on the theme of legal frameworks and legislation for Early Childhood Education. For the initial bibliographic survey, the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) and Google Scholar were used. 41 works related to the descriptor “public policies for Early Childhood Education” were identified in the BDTD; of this total, 39 works were discarded because they addressed themes far from the focus of this research. Of the total identified, 2 works were selected because they were the most relevant for the study of the central theme of this investigative study. The search carried out in Google Academic identified 5 articles and 1 book considered appropriate for this study. In addition to these works identified in BDTD and Google Academic, other recognized authors in the field of Education were considered as theoretical references for the preparation of this monograph. Among these, the main ones were: Inês Gomes Barbosa; Carlos Monarcha; Bernadete Gatti; Marly André; Sônia Kramer; Elba de Sá Barreto; Ronildo Jose de Miranda Cordeiro, Teresa Cristina Rego and Ana Maria Cavaliere. The result of this investigative study is presented in three chapters. The first chapter presents the historical trajectory of Early Childhood Education in Brazil. Initially welfare-based and aimed at children in socially vulnerable situations, this stage of education was focused on care, strongly influenced by religious and philanthropic institutions. Over time, European pedagogical models such as Froebel and Montessori introduced the value of play, autonomy and the educational environment. Based on the contributions of Piaget, Vygotsky and the New School movement, childhood began to be understood as a fundamental phase of human development, and teacher training gained importance, consolidating Early Childhood Education as a field of knowledge with its own identity. In the second chapter, I analyze the legislative evolution of Early Childhood Education in Brazil, since the 1961 LDB, which recognized education as a right, but still with a limited perspective on childhood. The 1971 LDB made little progress, maintaining the welfare vision. The 1988 Federal Constitution marked a turning point by recognizing Early Childhood Education as a right of the child and a duty of the State. LDB nº 9.394/96 and the ECA (1990) reinforced this right, including childhood as an absolute priority. The BNCC (2017) consolidated an advance by defining learning rights and fields of experience, proposing practices centered on children, play and coexistence. The third chapter examines the current structure of Early Childhood Education in the country, which serves children from 0 to 6 years

of age, with mandatory preschool starting at age 4. The responsibility for providing education lies with the municipalities, although there is still a strong presence of the private sector, especially in vulnerable contexts. The BNCC and the Quality Indicators for Early Childhood Education guide pedagogical work and the search for quality, despite the contradictions and political and pedagogical mistakes in this document. One of the greatest challenges for Early Childhood Education in Brazil, as well as for all other levels of school education, remains the appreciation of teachers. Although the legislation requires adequate training, many teachers face low salaries and precarious working conditions. Appreciation requires investment in ongoing training, better institutional structures, careers, and professional recognition. With this research, I was able to conclude that monitoring and discussing public policies for Early Childhood Education is essential to building a democratic, inclusive, and quality education that seeks the full development of children as subjects with rights.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
 CAPÍTULO I	-
Origens e primeiros modelos de Educação Infantil no Origens e primeiros modelos de Educação Infantil no Brasil.....	16
1.3 Evolução das Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: Mudanças Metodológicas, Impacto das Teorias do Desenvolvimento Infantil e Formação de Professores.....	19
 CAPÍTULO II	
Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1961, 1971, 1996)	25
2.1 Constituição de 1988 e o ECA (1990).....	28
2.2 A BNCC (2017) e Políticas Recentes	31
 Capítulo III	
Organização e Funcionamento da Educação Infantil no Brasil	35
3.1 Formação e Valorização dos Professores na Educação Infantil.....	38
3.2 Desafios e Perspectivas para a Educação Infantil no Brasil	40
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	44
 REFERÊNCIAS	45

Introdução

A monografia que aqui se apresenta é resultado da pesquisa realizada para a construção do trabalho de conclusão de curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, que teve como objetivo aprofundar os conhecimentos sobre as políticas públicas dentro da Educação Infantil no Brasil.

Assim que iniciei o curso de Pedagogia, a primeira aula que tive na faculdade foi de Políticas Públicas com o Professor Nelson, desde então, passei a me interessar pelo conteúdo da disciplina, pois o objetivo principal da matéria é compreender como o Estado organiza, implementa e avalia ações voltadas para a garantia do direito à educação. Com isso, quando comecei meu Trabalho de Conclusão de Curso - TCC I, tive muita dificuldade sobre o tema a ser escolhido, pois a Educação Infantil era algo que eu não poderia deixar de mencionar. Desde o meu primeiro semestre na faculdade, sempre atuei na Educação Infantil, área pela qual sou encantada. Assim, ao iniciar meus estudos para a elaboração do TCC querendo falar sobre a importância da leitura para a Educação Infantil, mas conversando com a minha orientadora, cheguei à conclusão de que não queria um tema “óbvio” como: musicalização, leituras e inclusão. Concluímos que o meu tema abordaria os marcos legais para a Educação Infantil no Brasil: 1961 aos anos atuais.

Realizando estudos aprofundados sobre como surgiu a Educação Infantil, as legislações e como se encontra a Educação Infantil na atualidade, cheguei à formulação do problema norteador da pesquisa que resultou neste TCC: Quais marcos legais normatizam a organização institucional da Educação Infantil no Brasil hoje? Com a pesquisa formulada, pude definir meus objetivos: Geral- Identificar e interpretar os marcos legais definidores da Educação Infantil no Brasil. Específicos a). Explicitar a história pedagógica da Educação Infantil; b) identificar e analisar a legislação brasileira pertinente à Educação Infantil; c) interpretar a estrutura da Educação Infantil no Brasil.

Como futura profissional da área de Educação, é necessário para a minha formação, investigar a evolução das leis que regulam a educação infantil para analisar

não só as conquistas, mas também os desafios que o país ainda enfrenta para garantir uma educação de qualidade para todas as crianças. Esse tema possibilita explorar como as políticas públicas podem influenciar diretamente o desenvolvimento de uma base sólida de aprendizado e cidadania para as futuras gerações.

Para realizar este estudo investigativo considerei como procedimento metodológico a pesquisa de natureza qualitativa, do tipo biográfico e documental, utilizando fontes variadas, incluindo as legislações brasileiras, com busca ampla em bibliotecas, acervos digitais, teses, dissertações e livros relacionados à temática proposta, explorando as ideias de autores que focam o tema dos marcos legais e legislações para a Educação Infantil.

Segundo Brito, Oliveira e Silva o desenvolvimento da pesquisa científica “[...] tem a finalidade prioritária de, por exemplo, estabelecer dados numéricos, estatísticos, sobre determinado fenômeno social, o tipo de pesquisa mais apropriado é aquele de abordagem qualitativa” (Brito, Oliveira e Silva, 2021, p. 4-5).

A pesquisa qualitativa, bibliográfica, responde a questões individuais e observa os significados, os motivos e os valores dos textos acadêmicos especializados. Adotam-se as origens e as modalidades de fontes investigadas para incluir as percepções e interpretações da pesquisadora. Na produção da pesquisa, as conclusões contribuem para a construção dos conhecimentos que são observados desde a coleta de dados

Assim compreendendo, esta pesquisa teve início com o levantamento de dissertações e tese, disponíveis na BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Ministério de Ciências, Tecnologia e Invocação e de artigos e livros no Google Academic. Ficou estabelecido como recorte temporal os anos de 1961, data da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB 4024 de 1961, até este ano de 2025, data de término desta pesquisa. O descritor utilizado para a busca foi “políticas públicas para a Educação Infantil”.

Foram identificados 41 trabalhos na BDTD relacionados ao descritor “políticas públicas para a Educação Infantil”, deste total 39 trabalhos foram descartados por

abordarem temas distantes do foco desta pesquisa. Do total identificado, foram selecionados 2 trabalhos por serem estes os mais pertinentes para o estudo do tema central deste estudo investigativo.

Na busca realizada no Google Academic foram identificados 5 artigos e 1 livro considerados apropriados para este estudo.

No Quadro 1 é possível visualizar as dissertações e os artigos identificados e selecionados para os estudos temáticos desta pesquisa.

Quadro 1 – Políticas Públicas na Educação Infantil – Artigos e Dissertações

Artigos e Dissertações	Título	Autor	Data – IES - Revista
Artigo	A relação público/privado na educação infantil: aspectos históricos e sociais.	Telma Aparecida Teles Martins Silveira e Priscila Kelida Assis Galvão	2020 ECCOS- Rer.Cient.
Dissertação	Plano Municipal de educação: Formação e Valorização dos Professores de Educação Infantil.	Renata Maria Pontes Cabral de Medeiros	2018 UNESP
Dissertação	Políticas globais para a educação infantil: análise da regulamentação e efetividade das políticas para crianças de zero a três anos no município de Pelotas/RS.	Leila Duarte Reis	2019 UFP
Artigo	Os desafios da Educação Infantil na contemporaneidade.	Edna Xenofonte Leite, Rita Oliveira de Carvalho e Larissa Maria Arrais de Sousa	S/D CONEDU
Livro	A política do Pré-escolar no Brasil a arte do disfarce.	Sonia Kramer.	1995
Artigo	Educação Infantil sob a perspectiva da Base Nacional Comum Curricular.	Jaqueline Demeterko e Gabriela da Silva Sacchelli	2024 Revista Educação Pública
Artigo	Análise sobre as LDBs 4.024/61, 5.692/71 e 9.394/96 e seu foco no ensino pré-primário, primário, educação infantil e fundamental.	Ronildo Jose de Miranda Cordeiro	2019 Revista Linguagem, Educação e Memória
Artigo	O ProInfantil e a formação do professor.	Ivone Garcia Barbosa	2011

			Revista Retratos da Escola
--	--	--	----------------------------------

Fontes – BDTD e Google Academic

Além destes trabalhos identificados na BDTD e no Google Academic, outros autores reconhecidos na área de Educação foram considerados como referência teórica para a elaboração desta monografia. Entre estes, os principais foram: Inês Gomes Barbosa; Carlos Monarcha; Bernadete Gatti ; Marly André ; Sônia Kramer; Elba de Sá Barreto ; Ronildo Jose de Miranda Cordeiro, Teresa Cristina Rego e Ana Maria Cavaliere.

O resultado deste estudo investigativo está apresentado em três capítulos. No primeiro capítulo abordo a trajetória da Educação Infantil no Brasil, desde suas origens até as transformações pedagógicas mais significativas. Inicialmente marcada por um caráter assistencialista, a Educação Infantil atendia, sobretudo, crianças de classes populares em situações de vulnerabilidade, com foco na moralização e nos cuidados básicos, influenciada fortemente pela Igreja e instituições filantrópicas. A introdução dos modelos pedagógicos europeus, como o Jardim de Infância de Froebel e o Método Montessori, trouxe as primeiras propostas educacionais voltadas ao desenvolvimento integral da criança, valorizando o brincar, a autonomia e o ambiente educativo. Com o tempo, teorias como as de Piaget e Vygotsky contribuíram para uma nova compreensão da infância como fase essencial de desenvolvimento, influenciando práticas pedagógicas mais ativas e centradas na criança. A partir do século XX, especialmente com a Escola Nova, a formação de professores passou a ser valorizada, consolidando a Educação Infantil como um campo educacional com identidade própria e fundamentação teórica.

No segundo capítulo apresento uma síntese da evolução legislativa da Educação Infantil no Brasil, destacando os principais marcos legais desde a década de 1960. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961 trouxe avanços ao reconhecer a educação como um direito, mas ainda tratava a Educação Infantil de forma limitada e assistencial. A LDB de 1971 manteve essa marginalização, reforçando a ausência de diretrizes pedagógicas para crianças de 0 a 6 anos. Já a Constituição Federal de 1988 representou uma virada ao garantir a educação como direito de todos e dever do Estado, consolidando a Educação Infantil

como parte integrante da educação básica. Essa conquista foi reforçada pela LDB nº 9.394/96, que passou a reconhecer creches e pré-escolas como espaços educativos, com propostas pedagógicas, formação docente qualificada e respeito às especificidades da infância. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, fortaleceu ainda mais a ideia de proteção integral e priorização da infância, assegurando o acesso à educação infantil como um direito fundamental. Por fim, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, estabeleceu os direitos de aprendizagem e os campos de experiência que norteiam o trabalho pedagógico com crianças na Educação Infantil. Ainda que sua implementação enfrente desafios, a BNCC representa um avanço ao propor práticas educativas baseadas no brincar, na convivência e na valorização da infância como fase essencial para o desenvolvimento humano.

No capítulo 3 analiso a estrutura da Educação Infantil no Brasil, abordando sua organização, funcionamento, formação docente e desafios atuais. A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, voltada para crianças de 0 a 6 anos, dividida entre creche (0 a 3 anos) e pré-escola (4 a 5 anos), sendo esta última obrigatória. A qualidade do atendimento é orientada por documentos como os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (MEC, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que enfatiza o desenvolvimento integral da criança em um ambiente educativo e afetivo. A responsabilidade pela oferta é dos municípios, mas ainda há forte influência do setor privado, principalmente em contextos de vulnerabilidade, refletindo práticas neoliberais e a histórica omissão do Estado. A formação e valorização dos professores são desafios centrais. Apesar da exigência legal de formação em nível superior ou curso normal médio, muitos profissionais ainda enfrentam baixos salários, falta de reconhecimento e condições de trabalho precárias. A valorização passa por investimento em formação continuada, planos de carreira e melhores condições de trabalho.

Portanto, discutir e acompanhar as políticas públicas na Educação Infantil é um compromisso coletivo que deve ser constantemente reforçado, a fim de construir uma educação mais justa, inclusiva e de qualidade para todas as crianças.

CAPÍTULO I

Origens e primeiros modelos de Educação Infantil no Brasil

No Brasil, a educação das crianças pequenas, especialmente aquelas que pertenciam às classes populares, foi por muito tempo negligenciada. Durante a colonização portuguesa e, posteriormente, no início do Império, a educação formal no Brasil estava predominantemente voltada para a elite. A maioria da população, especialmente as crianças das classes mais baixas, não tinha acesso a qualquer tipo de educação formal,

O primeiro período desta história é caracterizado pela importação dos modelos europeus de atenção à criança: as creches (ou com outros nomes), predominantemente para os filhos de mulheres que exerciam trabalho extradomiciliar (mães trabalhadoras), para crianças desamparadas, órfãs ou abandonadas, e os jardins de infância, predominantemente para crianças das classes abastadas. As creches tinham um caráter assistencial; os jardins de infância, educacional (NUNES; CORSINO; 2011).

A infância, em sua essência, não era reconhecida como uma fase do desenvolvimento que necessitava de uma atenção pedagógica específica. Em muitas regiões do Brasil, a vida infantil era marcada pelo trabalho precoce, sem qualquer cuidado educacional estruturado, ou até mesmo pelo abandono, especialmente nas áreas rurais e nas grandes cidades. Foi apenas no século XIX, com o impacto das transformações sociais e políticas advindas da independência e da chegada da Corte Portuguesa ao Brasil, que começaram a surgir as primeiras iniciativas educacionais voltadas para crianças pequenas, ainda que de forma limitada e elitizada.

Uma das primeiras iniciativas voltadas para o atendimento de crianças em situação de vulnerabilidade social no Brasil foi a criação das Casas de Asilo no final do século XIX, a exemplo do vinha ocorrendo na Europa, conforme assinala Campos e Pereira.

No decorrer da primeira metade do século XIX surgem outras instituições de atendimento à infância em outros países europeus, porém as mais difundidas foram as creches, os jardins

de infância de Froebel e as salas de asilo, chamadas posteriormente de escolas maternas (CAMPOS; PEREIRA, 2015, p.3)

Criadas em um momento de crescimento das desigualdades sociais no Brasil, como suporte às famílias pobres o modelo assistencialista das Casas de Asilo era, em sua essência, voltado para a assistência básica, fornecendo abrigo, alimentação e cuidados físicos. A ideia de educação formal estava ainda muito distante. Naquela época, o foco principal dessas instituições era garantir a sobrevivência das crianças e promover a moralização da população, com a instrução religiosa sendo uma das prioridades. “As creches cumpriram a função de apoio à família, assumindo a finalidade de “guardar” a criança” (Campos e Pereira, 2015, p. 4). Assim, a educação ainda era vista mais como uma ferramenta de socialização e conformidade do que como um direito ou uma necessidade integral ao desenvolvimento humano.

Essas casas começaram a se multiplicar pelo Brasil, seguindo um modelo europeu, em especial o francês, que viabilizava a institucionalização de crianças em situação de vulnerabilidade. Contudo, as crianças que frequentavam esses espaços não tinham acesso a uma educação pedagógica estruturada. De acordo com Campos e Pereira: “Para as camadas populares, os filhos dos operários e as crianças abandonadas, as creches eram pautadas na educação moralizante e no cuidado com a higiene e saúde” (Campos e Pereira, 2015, p. 6). Havia atividades, mas eram atividades que mais atendiam a um padrão de assistência do que de desenvolvimento educacional, sem uma preocupação com o crescimento cognitivo ou emocional das crianças.

Assim, o modelo de educação infantil no Brasil, até o início do século XX, esteve incorporado por práticas assistenciais, sendo majoritariamente desempenhado pela Igreja Católica e por entidades filantrópicas. A Igreja, no Brasil, sempre exerceu grande influência sobre as questões sociais e educacionais, especialmente em contextos populares e em instituições que recebiam crianças de famílias carentes, “o ensino do cristianismo revelava uma educação voltada para o condicionamento e conformismo com o contexto social de extrema desigualdade social e exploração da mão de obra”. (CASTRO; SOUSA, 2015, p.5).

A primeira tentativa de organizar uma educação infantil no Brasil foi realizada por irmãs de caridade que fundaram as primeiras instituições para acolher as crianças, muitas vezes voltadas para a assistência religiosa e com um currículo fortemente moralista e voltado para a doutrinação cristã.

Neste modelo, a educação infantil era entendida como uma extensão da assistência social, com a Igreja se encarregando de organizar creches e pré-escolas. Essas instituições funcionavam como locais de acolhimento, e não necessariamente de ensino, oferecendo uma educação voltada para os valores religiosos e para a preparação moral das crianças. “Essa concepção de educação como vida e descoberta, e não como preparação ou conserto, impôs novas maneiras de organização cotidiana da experiência escolar e criou a necessidade de sua diversificação e ampliação” (CAVALIERE, 2010).

A ideia de educação voltada para a moralização da criança se alinhava com a visão tradicional da Igreja, que via a educação como uma forma de preparar o indivíduo para o bem-estar espiritual e para a conformidade social. Contudo, era uma educação limitada, sem um foco nas potencialidades cognitivas e sociais da criança. Durante o século XIX e no início do século XX, o Brasil passou a vivenciar uma crescente urbanização e industrialização, o que levou à formação de uma nova classe trabalhadora, cujas mães começaram a procurar creches e instituições de educação infantil para deixar seus filhos enquanto trabalhavam.

Nesse período, o movimento filantrópico se intensificou, com as instituições privadas fundadas por filantropos, intelectuais e membros da elite que acreditavam que a educação infantil poderia, de fato, ser uma ferramenta para moldar o caráter das crianças, especialmente as de classes populares, “as primeiras creches não apresentam uma dimensão pedagógica no trabalho que desenvolvem, pois priorizam apenas os cuidados com a primeira infância” (SPADA, 2005, p. 4). Reforçando a tese que, ainda prevalecia uma visão assistencialista e moralista.

1.1 Evolução das Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: Mudanças Metodológicas, Impacto das Teorias do Desenvolvimento Infantil e Formação de Professores

Historicamente, como já foi dito, as práticas pedagógicas na educação infantil no Brasil eram muito influenciadas por modelos assistenciais e religiosos, com foco no cuidado e na moralização das crianças.

Portanto, as primeiras iniciativas de educação infantil no Brasil, durante o século XIX, foram fortemente marcadas pelo caráter assistencialista, voltado para o abrigo e a sobrevivência das crianças de famílias pobres. No entanto, a partir da introdução dos modelos pedagógicos europeus, começaram a surgir as primeiras propostas educacionais formais que consideravam a infância uma fase fundamental para o desenvolvimento humano.

Essas experiências, embora limitadas no seu alcance, foram fundamentais para o início da construção do campo da Educação Infantil no Brasil, trazendo à tona a ideia de que a infância merece um tratamento pedagógico e que a educação das crianças pequenas vai além do simples cuidado e assistência.

A partir das primeiras décadas do século XX, houve uma ruptura com o modelo de educação infantil assistencialista, quando se passou a reconhecer a educação infantil como um campo distinto e fundamental para o desenvolvimento da criança. As influências de Froebel, Piaget, Montessori e Vygotsky marcaram este processo de ruptura.

A verdadeira transformação pedagógica para a infância no Brasil começa com a chegada do modelo Froebeliano, que representou a primeira tentativa de uma educação formal voltada para as crianças pequenas.

O modelo de Jardim de Infância, desenvolvido por Froebel na Alemanha, introduziu uma abordagem que valorizava a brincadeira como ferramenta essencial no desenvolvimento infantil.

O jardim de infância ou Kindergarten destinava-se a educação de crianças de 3 a 7 anos, nestes espaços as crianças desenvolveriam atividades que envolviam cuidado com o corpo, observação da natureza, aprenderiam poesia e canto, trabalhos manuais, receberiam

formação moral e religiosa, dentre outras atividades. Tais atividades tinham por objetivo estimular o desenvolvimento integral da criança, ajustando-se aos princípios educativos, priorizando o lúdico, uma proposta exclusivamente pedagógica para o atendimento da criança (CAMPOS; PEREIRA, 2015, p.5).

Froebel acreditava que as crianças, ao brincar, estavam envolvidas em um processo de aprendizagem ativa, onde poderiam descobrir o mundo ao seu redor e desenvolver habilidades cognitivas, emocionais e sociais.

A primeira experiência de Jardins de Infância no Brasil ocorreu por volta de 1880, quando educadoras influenciadas pelo modelo de Froebel começaram a implementar suas ideias. Essas instituições surgiram, principalmente, em cidades maiores como Rio de Janeiro e São Paulo, e eram destinadas, em sua maioria, aos filhos da elite urbana, "Tais instituições destinadas aos filhos dos ricos, tinham a preocupação de educar, formar o ser social, cultivar os bons hábitos, espaços propícios ao desenvolvimento da criança" (CAMPOS, PEREIRA, 2015, p. 6). A proposta pedagógica do Jardim de Infância foi a de criar um ambiente onde as crianças pequenas pudessem aprender por meio do brincar, do contato com a natureza e da expressão livre.

Nos primeiros Jardins de Infância no Brasil, ainda de forma experimental, observava-se o uso de materiais educativos como blocos de madeira, que Froebel desenvolveu para estimular a criatividade e a inteligência das crianças.

Para a realização do autoconhecimento com liberdade, Froebel elege o jogo como seu grande instrumento, juntamente com os brinquedos. O jogo seria um mediador nesse processo de autoconhecimento, por meio do exercício de exteriorização e interiorização da essência divina presente em cada criança, levando-a assim a reconhecer e aceitar a "unidade vital" (ARCE, 2002).

Esses jardins de infância tinham como objetivo, sobretudo, o desenvolvimento integral da criança, e eram vistos como a introdução da educação formal para a infância. Entretanto, é importante destacar que a implementação desse modelo ainda era limitada. A ideia de um jardim de infância ainda não era amplamente difundida, e o acesso a esse tipo de educação estava restrito a uma pequena parcela da população, em sua maioria, crianças de famílias ricas. De acordo com Campos e

Pereira: “Uma educação mais moral do que intelectual, diferente da educação para a emancipação, oferecida aos filhos da elite. Para as crianças pobres, uma concepção educacional assistencialista” (Campos e Pereira, 2015, p. 6). Além disso, o país ainda vivia um período de intensas desigualdades sociais e educacionais, o que dificultava a democratização do ensino infantil.

Outro modelo pedagógico que começa a se consolidar no Brasil no final do século XIX e início do século XX foi o Método Montessori, desenvolvido pela educadora italiana Maria Montessori. O método Montessori valorizava a autonomia da criança, a exploração sensorial e a liberdade dentro de um ambiente preparado.

Para essa educadora o espaço da sala de aula, necessita propiciar a criança a liberdade para a mesma possa atuar em seu objeto de ação, ou seja, por meio dessa liberdade elas vão à busca do saber, bem como criando recursos para superar determinadas dificuldades apresentadas pelos educandos. Além de recursos didáticos pensou nas mesas e cadeiras da sala de aula adequadas ao tamanho das crianças da Educação Infantil. (FERNANDES; SOUSA, 2014, p. 8).

Embora o método tenha sido implantado em algumas escolas particulares no Brasil, ele teve uma aceitação mais gradual e não se espalhou com a mesma velocidade do modelo Froebeliano. O Método Montessori influenciou muitas escolas que passaram a adotar o conceito de uma educação centrada na criança, onde o papel do educador era o de orientar e preparar o ambiente para que a criança tivesse a liberdade de aprender de forma autônoma, de acordo com Fernandes e Sousa:

Para que essa educação consiga alcançar esse objetivo é necessário que o educador tenha uma visão ampla, conhecer cada aluno em suas diferentes idades e entender o que ocorre em cada fase da vida para assim transformar e contribuir na educação (FERNANDES; SOUSA, 2014, p.9).

Ao enfatizar a experimentação e a manipulação de materiais didáticos foi um marco na forma de entender a educação infantil, que até então estava mais centrada em ensinar comportamentos do que em proporcionar condições para o desenvolvimento natural da criança.

Montessori defendia a ideia de que a educação infantil deveria ser organizada de forma a respeitar a autonomia da criança, proporcionando um ambiente preparado, no qual a criança tivesse liberdade para escolher suas atividades, de acordo com seus próprios interesses.

A autonomia e a independência são elementos-chave na metodologia Montessori, que se propôs a transformar as escolas infantis em ambientes de aprendizagem independentes e autônomos, onde as crianças pudessem explorar materiais e ideias por conta própria. O modelo Montessori influenciou a organização das escolas de educação infantil no Brasil, especialmente na criação de ambientes de aprendizagem que favorecessem a exploração ativa e a iniciação ao pensamento lógico de maneira concreta.

Outra influência decisiva nas mudanças metodológicas introduzidas na educação infantil brasileira teve a teoria de Jean Piaget que, com sua visão sobre o desenvolvimento cognitivo, ofereceu uma nova compreensão sobre o papel da criança no processo de aprendizagem. Piaget propôs que a educação infantil deveria ser pensada de acordo com os estágios de desenvolvimento cognitivo da criança, ou seja, que as atividades pedagógicas deveriam ser adequadas às capacidades mentais e ao nível de compreensão de cada faixa etária.

Uma criança não é capaz de pensar como um adulto porque ainda não dispõe de estruturas lógicas, das organizações de pensamento e dos métodos de raciocínio que lhe permitiriam lidar com problemas de adulto. Essa é a razão pela qual não se pode ensinar cálculo a uma criança de cinco anos, diz Piaget; ela não dispõe das estruturas para assimilá-lo. (PULASKI,1986 p.25)

A influência de Piaget na educação infantil brasileira pode ser observada nas mudanças metodológicas, que passaram a valorizar o papel ativo da criança no processo de aprendizagem, com atividades práticas, experimentação e descoberta.

Esse enfoque nas atividades práticas e exploratórias foi um divisor de águas, pois passou a orientar as práticas pedagógicas em creches e pré-escolas, que passaram a ser mais centradas na experiência concreta da criança, como forma de desenvolver suas habilidades cognitivas e sociais.

Além de Piaget, de Froebel e de Montessori, outro autor fundamental para a evolução das práticas pedagógicas de educação infantil no Brasil foi Vygotsky, que introduziu a ideia de que o desenvolvimento da criança ocorre por meio da interação social e do contexto cultural.

O desenvolvimento do sujeito humano se dá a partir das constantes interações com o meio social em que vive, já que as formas psicológicas mais sofisticadas emergem da vida social. Assim o desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelo outro (outras pessoas do grupo cultural), que indica, delimita e atribui significados à realidade. (REGO,2011, p.61)

Vygotsky enfatizava que as crianças aprendem por meio da mediação de outros, como educadores e colegas, e que o ambiente social desempenha um papel crucial nesse processo.

Ele afirmava que o desenvolvimento cognitivo é contextual e deve ser estimulado por atividades que desafiem a criança a ir além de seu nível de desenvolvimento imediato, por meio de interações significativas. Segundo Oliveira: “o processo de ensino-aprendizado na escola deve ser construído, então tomando como ponto de partida o nível de desenvolvimento real da criança” (OLIVEIRA,2010 a, p.64).

Vygotsky também acreditava que a imitação ajuda no desenvolvimento da criança, porque ela consegue copiar coisas que ainda não consegue fazer sozinha. As crianças têm essa capacidade de imitar, e isso faz com que a aprendizagem ajude no crescimento do seu pensamento e das suas emoções, principalmente quando estão aprendendo algo novo com a ajuda de alguém. Para Vygotsky: “a representação não se limita a refletir a realidade, mas a interpreta no intercâmbio comunicativo social, dependendo da filogênese e da ontogênese: da bagagem do saber e da experiência” (VYGOTSKY 1991 apud BASTOS; PEREIRA,2003, p.16).

Essas ideias sobre mediação e interação social influenciaram diretamente as práticas pedagógicas na educação infantil, estimulando o uso de grupos cooperativos, diálogos e atividade compartilhada entre crianças e educadores. As práticas pedagógicas passaram a enfatizar a importância do diálogo como um processo fundamental de aprendizagem.

Nos anos 1960 e 1970, com o avanço da Escola Nova e com a crescente valorização da educação infantil, começaram a surgir cursos e programas de formação específicos para educadores de crianças pequenas. As práticas pedagógicas passaram a ser orientadas por teorias de desenvolvimento infantil mais aprofundadas, e as escolas passaram a oferecer currículos mais estruturados para o ensino infantil.

A Escola Nova tem como proposta central o deslocamento das atenções do professor para o educando. Valoriza os métodos ativos de ensino e aprendizagem, coloca a criança como centro do processo educacional levando em conta seus interesses e necessidades, dá ênfase à liberdade do aluno e confere importância aos estudos da psicologia experimental. (MONARCHA, 2001, p.191)

Essa nova maneira de entender a escola e o papel do educador exige uma mudança total na forma como os professores são preparados, em todos os níveis de ensino, destacando que, ao longo do século XX, a profissão docente passou a exigir capacitação técnica e pedagógica, com currículos voltados para o entendimento do desenvolvimento infantil e o domínio de práticas pedagógicas específicas para a educação infantil. Gatti e Barretto afirma que:

Merece, ainda, atenção a enorme lacuna quanto à formação de professores para a educação infantil, uma vez que se trata do nível inicial da educação básica, que compreende vários anos de atenção à criança pequena, e que concentra, como já se viu, o maior percentual de docentes sem formação adequada. Seguindo a tradição dos cursos de magistério de nível médio, os atuais cursos de Pedagogia costumam preparar concomitantemente o professor para atuar na educação infantil e no ensino fundamental. A suspeita é que, entendida, como em tempos passados, mais como uma complementação da formação do professor dos primeiros anos do ensino fundamental, a formação oferecida não esteja contemplando devidamente as especificidades da educação das crianças na pré-escola e nas creches. (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 258)

Apesar dos avanços metodológicos e da valorização da formação de professores, os desafios da educação infantil no Brasil ainda são muitos. A desigualdade regional, a falta de recursos e a baixa remuneração dos profissionais continuam a ser obstáculos significativos para a implementação das práticas pedagógicas mais avançadas.

CAPÍTULO II

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO - 1961, 1971, 1996

A Lei nº 4.024/61, conhecida como LDB, foi a primeira lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e começou a ser concebida ainda no final da era republicana, por volta da década de 1940, a partir de debates que sugeriam que uma reorganização profunda no sistema educacional brasileiro poderia colaborar significativamente para o progresso do país.

A promulgação da Lei nº 4.024 ocorreu em 1961, sendo publicada durante o governo de João Goulart, com a proposta de trazer à tona questões urgentes da educação infantil, além de apontar possíveis caminhos para resolvê-las (BRASIL, 1961).

Quanto à missão da educação, o artigo 1º da Lei informa que: “ A Educação Nacional, é inspirada nos princípios de liberdade e solidariedade humana”. (BRASIL, 1961). Ou seja, essa lei determina que ela deve estar baseada nos ideais de liberdade, incentivando o respeito mútuo e a preservação da dignidade humana. Já o artigo 3º, inciso I, ressalta que o direito à educação é assegurado, reforçando que a educação é um direito universal, devendo ser garantida pelo Estado em todas as etapas de ensino.

Porém, na prática a Educação Infantil quase não foi contemplada por essa lei. Como afirma Cordeiro:

Conforme a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61, no seu Art. 23 faz uma menção na forma de organização do ensino pré-primário e sua forma de atuação, destinada a um público alvo. “A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância (CORDEIRO, 2019, p. 5)

Essa norma deixa claro que a Lei 4024/1961 não reconhecia oficialmente a Educação Infantil como parte do sistema Educacional. A Educação Infantil ficou meio “invisível” na legislação educacional dessa época, pois, a infância era vista como fase de cuidado, não de aprendizagem; chamava as instituições como creches e pré-escolas de assistenciais, não educativas. As creches ficavam sob responsabilidade

de órgãos da assistência social, não da educação. Não havia diretrizes específicas para crianças de 0 a 6 anos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 representou um marco inicial na tentativa de estruturar e regulamentar o ensino no Brasil. Apesar de suas limitações, especialmente em relação à educação infantil, ela foi um passo importante para reconhecer a educação como direito de todos e responsabilidade do Estado. Suas falhas e omissões serviram de base para reformas posteriores.

A Diretriz nº 5.692, de 1971, representou uma reforma significativa no sistema educacional brasileiro, promovida durante o regime militar. Essa legislação alterou profundamente a LDB de 1961, com foco principal no ensino de 1º e 2º graus, priorizando a formação técnica e profissional para atender às demandas do crescimento econômico do país. No entanto, a educação infantil permaneceu à margem dessa reforma, sem reconhecimento formal como parte do sistema educacional. Voltada principalmente para crianças de 0 a 6 anos, essa etapa foi tratada como responsabilidade da assistência social, sendo oferecida em creches e pré-escolas por instituições filantrópicas ou privadas, sem diretrizes pedagógicas claras, regulamentação específica ou apoio do poder público.

Dessa forma, a LDB de 1971 marcou um período de avanço técnico, mas de negligência em relação à infância. Sua omissão em relação à educação infantil contribuiu para aprofundar desigualdades sociais e educacionais, que só começaram a ser corrigidas com a redemocratização e a construção de uma nova perspectiva de educação para todos.

A ausência da educação infantil na LDB de 1971 refletiu a visão de que o processo educacional deveria começar apenas no ensino obrigatório, ignorando os primeiros anos de vida como fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança. Isso resultou em desigualdade de acesso, baixa qualidade no atendimento e na formação de professores despreparados para lidar com essa fase da infância. Foi somente a partir da Constituição de 1988 que a educação infantil passou a ser reconhecida como um direito da criança e dever do Estado. Esse reconhecimento foi consolidado pela nova LDB, de 1996, que incluiu a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, dividida entre creche e

pré-escola, e passou a garantir políticas públicas específicas, diretrizes pedagógicas e formação adequada de profissionais.

A regulamentação de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996 representa um marco fundamental para a Educação Infantil no Brasil, pois foi a primeira a reconhecê-la como parte da educação básica, com direitos e diretrizes próprias. A partir dessa lei, a educação infantil passou a ter papel educativo, formador e institucional, não sendo mais vista apenas como assistencial.

A LDB de 1996 dedica uma seção específica à Educação Infantil: reconhecendo como primeira etapa da educação básica. No Art. 29: define que:

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

A partir dessa legislação, a Educação Infantil passou a ser entendida como um espaço de formação, aprendizagem e cuidado, rompendo com a ideia anterior de que creches e pré-escolas eram apenas locais para guardar crianças enquanto seus responsáveis trabalhavam.

Em seguida, em seu texto a LDB de 96 trata sobre a divisão por faixa etária, agora a Educação Infantil seria oferecida em:

Art. 30 - Creches, para crianças de até 3 anos. Pré-escolas, para crianças de 4 a 5 anos (BRASIL, LDB, 1996).

Além disso, a LDB determinou que o currículo da Educação Infantil deve respeitar as características do desenvolvimento infantil, promovendo práticas pedagógicas que valorizem o brincar, a interação e o convívio social como formas de aprendizagem.

Outro avanço significativo foi a valorização da formação de professores para atuar na Educação Infantil. A lei passou a exigir profissionais qualificados,

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro

primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, LDB, 1996).

Isso marcou o início de um processo de profissionalização do trabalho com a infância, buscando garantir que os direitos das crianças fossem respeitados não só em termos de acesso, mas também de qualidade no atendimento.

A LDB de 1996, ao incorporar os princípios da Constituição de 1988, consolidou a educação Infantil como um direito da criança e parte integrante da educação básica, promovendo uma mudança profunda na forma como a infância passou a ser vista dentro das políticas públicas educacionais. Em seu texto a LDB provoca mudanças na organização pedagógica, pois determina que a educação infantil deve respeitar as características da infância, como o brincar, a convivência e o cuidado.

Art. 31. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. ” Portanto, não há exigência de alfabetização precoce ou ensino formal tradicional o foco é no desenvolvimento integral da criança (BRASIL, LDB, 1996).

Essa legislação foi um marco para a valorização da primeira infância, para a estruturação de propostas pedagógicas adequadas e para a construção de uma educação mais justa e inclusiva desde os primeiros anos de vida.

2.1- Constituição de 1988 e o ECA (1990)

A Constituição Federal de 1988 representou um momento decisivo na história do Brasil, marcando a passagem de um regime autoritário para um sistema democrático. Com um caráter progressista, esse documento legal reafirma os direitos fundamentais e assegura as liberdades individuais, sendo uma conquista importante para a sociedade brasileira, estabelecendo as bases para a proteção da dignidade humana e definindo com clareza os deveres do Estado em relação ao bem-estar coletivo. No campo da educação, a Constituição de 1988 assume papel central, sendo considerada o ponto de partida para a compreensão das políticas educacionais no país. Além de ser a referência máxima do ordenamento jurídico nacional, ela também

orienta os princípios que estruturam a educação pública e gratuita como direito de todos.

A partir do Capítulo III, entre os artigos 205 e 214, a Constituição passa a tratar de forma exclusiva da educação, delineando seus objetivos, responsabilidades e formas de organização. Para compreender o conteúdo desses artigos, é essencial ter em mente que a educação tem como propósito fundamental a formação integral do ser humano, promovendo o desenvolvimento pessoal e social, e contribuindo para o exercício pleno da cidadania.

Para iniciar a compreensão do conteúdo abordado por esses artigos, é fundamental reconhecer que a educação se apoia em três pilares essenciais. Esses fundamentos dão suporte à sua finalidade, orientando suas práticas e objetivos dentro do contexto legal e social.

Art. 205. À educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". (BRASIL, Constituição, 1988).

Ao consolidar princípios como a igualdade de acesso, a qualidade do ensino e a valorização dos profissionais da educação, ela estabelece as bases para um sistema educacional mais justo, inclusivo e democrático. Ao reconhecer a educação como um dever do Estado e um direito de todos, a Carta Magna reafirma seu compromisso com a construção de uma sociedade mais consciente, crítica e participativa, em que a formação cidadã e o desenvolvimento humano sejam prioridades.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, é um referencial na legislação brasileira voltado à proteção integral dos direitos de crianças e adolescentes. Inspirado nos princípios da Constituição Federal de 1988 e na Convenção Internacional dos Direitos da Criança.

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, ECA, 1990).

O ECA estabelece que crianças e adolescentes são sujeitos de direitos, devendo ser tratados com prioridade absoluta nas políticas públicas, inclusive na área da educação.

No que se refere à educação infantil, o ECA garante esse direito como uma das formas de assegurar o pleno desenvolvimento da criança.

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (BRASIL, ECA, 1990).

Mais especificamente:

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:– atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade. (BRASIL, ECA - Redação dada pela Lei nº 13.306, de 2016)

Esse dispositivo legal é fundamental para consolidar a educação infantil como um direito da criança e dever do Estado, reafirmando o que já havia sido previsto pela Constituição Federal de 1988.

O ECA fortalece a ideia de que a educação infantil não deve ser vista apenas como espaço de cuidado assistencial, mas sim como um direito que contribui ativamente para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, emocional e social das crianças. Essa abordagem reforça a importância de se garantir acesso universal, equitativo e com qualidade às instituições de educação infantil, promovendo ambientes seguros, acolhedores e ricos em experiências pedagógicas.

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, ECA, 1990).

O ECA funciona como um instrumento que orienta e impulsiona a construção de políticas públicas voltadas à infância, estimulando o investimento na formação de profissionais qualificados e na estrutura adequada das instituições.

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes: [...] II - direito de ser respeitado por seus educadores (BRASIL, ECA, 1990).

Portanto, o ECA reafirma a educação infantil como um direito fundamental e como base para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Seu papel é essencial para garantir que todas as crianças, independentemente de sua condição social, tenham oportunidades reais de aprendizagem, desenvolvimento e cidadania desde os primeiros anos de vida.

2.2- A BNCC (2017) E POLÍTICAS RECENTES

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que orienta todas as instituições de ensino da Educação Básica, tanto públicas quanto privadas, sua criação foi prevista na Constituição Federal de 1988 e reforçada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996. A BNCC foi construída ao longo de um processo longo e participativo, envolvendo educadores, pesquisadores, gestores públicos, universidades, conselhos de educação e a sociedade civil, em todo o território nacional.

A BNCC atua como um guia oficial e complementar, estabelecendo os conhecimentos e habilidades fundamentais que todos os estudantes devem adquirir durante sua trajetória escolar. Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil previstos no documento são:

- Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
- Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.

- Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário. (BNCC,2018)

Seu objetivo principal é garantir que os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de cada aluno sejam respeitados, promovendo uma formação equitativa e de qualidade, independentemente da região ou da rede de ensino em que se encontram. A BNCC passou por diversas versões, até ser homologada oficialmente em 2017 para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, e em 2018 para o Ensino Médio.

Para a Educação Infantil, a BNCC representa um avanço importante. Ela reconhece essa etapa como parte essencial da educação básica, promovendo uma abordagem que respeita o tempo da infância e valoriza o brincar, a convivência, a escuta e a expressão como eixos estruturantes da prática pedagógica. De acordo com Demeterko, Sacchelli (2024), O documento propõe seis direitos de aprendizagem e cinco campos de experiências, que orientam o trabalho pedagógico com bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, garantindo que o desenvolvimento integral – cognitivo, afetivo, físico, cultural e social seja respeitado.

Apesar de sua importância, a implementação da BNCC enfrenta desafios significativos. Muitos profissionais da educação relatam dificuldades em compreender e aplicar as diretrizes na prática cotidiana, especialmente por conta da falta de formação continuada, de tempo para o planejamento pedagógico e de materiais adequados. Além disso, as desigualdades regionais no Brasil tornam a aplicação da BNCC desigual, já que nem todas as instituições possuem estrutura ou apoio suficiente para alinhar suas práticas ao documento.

Os cinco campos de experiência definidos pela BNCC trazem objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que expressam o que se espera promover nas crianças ao longo de sua jornada na Educação Infantil. Esses campos devem considerar e valorizar os saberes que as crianças já possuem, adquiridos por meio de suas vivências cotidianas, e conectá-los aos conhecimentos culturais que fazem parte do patrimônio coletivo. Eles estão integrados às competências gerais da Base, à importância da interação e do brincar, além de se relacionarem diretamente com os direitos fundamentais das crianças: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer a si mesmas.

Segundo Demeterko, Sacchelli (2024) a elaboração da BNCC teve como finalidade principal a elevação da qualidade da educação nacional, propondo um ensino mais relevante, contextualizado e alinhado às necessidades reais dos estudantes. No entanto, a criação e homologação do documento não garantem por si só a transformação da prática pedagógica. É essencial que os educadores se dediquem a compreender profundamente a Base, estudando sua estrutura, sua proposta curricular e suas recomendações para o dia a dia em sala de aula. Para isso, as escolas deveriam oferecer espaço de trabalho adequado para o trabalho de estudo e planejamento das atividades pedagógicas por parte do docente, além de carga horária semanal de trabalho rememorado para o cumprimento destas atividades.

Mais do que conhecer a BNCC, é preciso incorporá-la de forma crítica e consciente nas práticas escolares, tornando o ensino mais completo, conectado à realidade dos alunos e promotor do desenvolvimento integral. Esse processo exige reflexão, compromisso e ação por parte dos profissionais e dos gestores da educação, que devem usar o documento como base para planejar, criar estratégias e transformar o ambiente escolar em um espaço vivo, significativo e coerente com os princípios da educação contemporânea. Apropriar-se desses fundamentos é um passo essencial para superar os modelos ultrapassados e contribuir efetivamente para a melhoria da Educação Básica no Brasil. Contudo, sem uma política pública que valorize o trabalho docente e implemente ações efetivas de melhoria da qualidade do ensino nas escolas públicas brasileiras, não há Lei que consiga mudar o cenário da educação pública neste país.

Ainda assim, a BNCC pode se tornar um documento importante, se considerada como uma proposta que visa garantir um currículo comum em todo o

país, respeitando as diversidades culturais e sociais das populações locais. Ao direcionar a construção dos currículos escolares e nortear a formação de professores, a BNCC pode ser usada como justificativa para fortalecer o papel da educação como direito de todos e como base para o desenvolvimento humano e social dos estudantes das escolas públicas brasileiras.

CAPÍTULO III

Organização e funcionamento da Educação Infantil no Brasil.

O Documento chamado “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil” foi lançado pelo MEC em 2009 e serve como uma ferramenta para que as próprias escolas avaliem a qualidade do trabalho que estão realizando. A ideia é ajudar no planejamento e na melhoria das ações dentro das creches e pré-escolas. A primeira parte do documento mostra que a educação infantil é um direito de todas as crianças pequenas, e informa que:

[...] para que esse direito se traduza realmente em melhores oportunidades educacionais para todos e em apoio significativo às famílias com crianças até seis anos de idade, é preciso que as creches e as pré-escolas, que agora fazem parte integrante dos sistemas educacionais, garantam um atendimento de boa qualidade. (BRASIL, 2009, p. 13).

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica no Brasil, voltada para crianças de 0 a 6 anos de idade. Ela é dividida em duas fases: a creche, para crianças de 0 a 3 anos, e a pré-escola, para crianças de 4 e 6 anos. Seu principal objetivo é promover o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, emocional, social e cognitivo, em um ambiente acolhedor e educativo.

A oferta da Educação Infantil é responsabilidade dos municípios, sendo realizada em instituições públicas ou privadas, com ou sem fins lucrativos. A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996) garantem o direito das crianças a essa etapa da educação, estabelecendo diretrizes sobre o seu funcionamento. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma:

- a) pré-escola;
- b) ensino fundamental

c) ensino médio

II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade.

Assim, ao definir que a educação infantil é para crianças de até cinco anos, sendo a creche para os menores de 4 anos e a pré-escola obrigatória a partir dos 4 anos a LDB mostra como essa fase é importante, garantindo que, desde bem pequenos, as crianças tenham acesso à educação e a um ambiente que ajude no seu crescimento e aprendizado desde o começo da vida.

A matrícula na pré-escola tornou-se obrigatória para todas as crianças a partir dos 4 anos. Já a frequência à creche, apesar de ser um direito, não é obrigatória. O funcionamento das instituições de Educação Infantil deve respeitar princípios como o respeito à dignidade da criança, a valorização das brincadeiras e a articulação entre o cuidar e o educar.

O currículo da Educação Infantil é orientado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), `` estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. `` (BNCC,2018) O foco está na construção de vínculos afetivos, no desenvolvimento da autonomia, da linguagem e das capacidades motoras e cognitivas, sempre respeitando o ritmo e a individualidade de cada criança.

A relação entre o setor público e o privado, marcada por contextos históricos distintos, permanece presente nos dias atuais. Instituições privadas, com uma visão voltada à assistência, passaram a ocupar o espaço destinado ao atendimento das crianças de famílias em situação de vulnerabilidade, sob a regulamentação do poder público, `` A filantropia das creches destinadas para as crianças em situação de pobreza está ligada a ação de caridade da burguesia, pois essas associações estavam sendo subsidiadas por mulheres ricas, como instituições confessionais. `` (SILVEIRA; GALVÃO, 2020). Essa dinâmica contribuiu para a construção, através das interações políticas e sociais, da percepção de que a gestão privada seria mais adequada para garantir a qualidade das instituições educacionais. Dessa forma, ocorre uma transformação no papel do Estado, que deixa de assumir plenamente sua responsabilidade pela organização da educação pública, reduzindo gradativamente sua atuação nesse campo.

A privatização já acontecia antes mesmo das leis criadas nos anos 1990 e sempre fez parte da história do Brasil, em muitos momentos marcados pela falta de compromisso do Estado com suas responsabilidades sociais e políticas. Essa forma de organizar os serviços públicos é típica do sistema capitalista, que influencia tanto o mundo quanto o Brasil, e está presente nas ideias e estruturas da sociedade muito além do que dizem as leis. Esse modelo faz parte do dia a dia dos países ocidentais e se mantém com base na desigualdade entre as classes sociais, permitindo que poucos tenham poder enquanto a maioria é deixada de lado. Entender essa situação é importante para criar e fortalecer formas de lutar contra um sistema que estimula a competição e retira os direitos que as pessoas já conquistaram.

A Educação Infantil se constrói em um processo dinâmico, imerso às lutas entre grupos e classes sociais que versam distintas concepções sobre a criança, a infância e sua educação. Entre esses polos de poder o Estado se estrutura com base nas medidas políticas neoliberais, com maior ou menor intensidade, reforçando a política de privatização das instituições públicas, da distribuição de recursos e da compra de materiais didáticos de orientação do trabalho docente, minimizando o papel do Estado enquanto responsável pela oferta da Educação Infantil. O modelo neoliberal mesclado à organização social perpetua concepções individualista e de ênfase na competitividade, ideias que vão tecendo as ações pedagógicas por meio das políticas e programas educacionais que apresentam em sua descrição elementos de caráter neoliberal.`` (SILVEIRA;GALVÃO, 2020).

Dá para perceber que, mesmo com tantas mudanças e discussões feitas por quem defende uma Educação Infantil de qualidade, que junte o cuidado com o aprendizado e respeite todas as áreas do desenvolvimento da criança, ainda existem muitos desafios. Algumas regras e orientações de fora do país, junto com leis que permitem parcerias com organizações da sociedade, podem acabar reforçando uma ideia errada: a de que cuidar de crianças pequenas, especialmente nas creches, é só um tipo de ajuda ou favor, e não um direito garantido. Na prática, isso acaba deixando de lado o verdadeiro valor da educação na primeira infância, que deve ser voltada para o presente da criança, para que ela viva a infância de forma completa, e não só como um treino para o futuro. Essa visão precisa, com urgência, se tornar realidade no dia a dia da nossa sociedade.

3.1 Formação e valorização dos professores na Educação Infantil.

No Brasil, a formação específica para quem trabalha com educação infantil é algo relativamente novo. Sobre isso, Barbosa e Trois fazem o seguinte comentário:

A presença de profissionais docentes nos estabelecimentos de educação infantil é uma novidade, apesar de existirem docentes envolvidos nessa modalidade de 50 educação desde os primeiros jardins de infância e jardins de praça. Durante muitos anos esse trabalho foi realizado por profissionais sem formação específica, pois a educação e o cuidado de crianças não eram vistos como tarefa e responsabilidade educacional, apenas como direito assistencial das famílias. (BARBOSA E TROIS, 2009, p. 34)

Quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) passou a exigir que os profissionais da educação infantil tivessem curso superior, surgiu o desafio de atuar como professor com a formação certa e uma postura profissional. De acordo com a LDB, no seu Art. 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996.)

Quando o trabalho de professor na Educação Infantil passa a ser visto como uma profissão, ele começa a ser discutido de forma mais séria, pensando em como se encaixa no mercado de trabalho. Por isso, a profissionalização dos professores precisa ser desenvolvida nos espaços de formação, para que esses profissionais passem a reconhecer o valor do próprio trabalho. Isso porque, historicamente, ser professora de educação infantil não era visto como uma carreira de verdade bastava gostar de crianças para atuar nessa área.

Dessa forma, ser professora de educação infantil vai muito além de apenas ensinar ou cuidar de crianças pequenas. É também um processo de se reinventar em uma realidade onde a profissão de educador ainda carrega a ideia de que não exige tanta qualificação. Por isso, quem trabalha com crianças pequenas nas escolas precisa, o tempo todo, encontrar formas de mostrar que é um verdadeiro profissional.

Diante do que foi apresentado, falar sobre a profissionalização do professor na educação infantil exige levar em conta vários fatores que influenciam e fazem parte

do que é ser um profissional da área — desde o conhecimento que o professor já tem, até as formas como ele aprende.

Ao mesmo tempo, também é importante considerar as condições de trabalho, os desafios do dia a dia na escola, o quanto a profissão é reconhecida pela sociedade e como ela é valorizada, além das expectativas e contradições que envolvem ser professor. Nesse sentido, a profissionalização está diretamente ligada à formação do professor, tanto a inicial quanto a que continua ao longo da carreira. Isso mostra que o caminho para se tornar um verdadeiro profissional da educação infantil se baseia em três pilares: formação, participação e experiência.

A profissão de professor, especialmente na educação infantil, enfrenta muitos problemas e desafios quando se trata de formação e valorização dos profissionais da área. Por isso, é importante debater as políticas públicas voltadas para a formação e valorização dos professores, destacando a necessidade de garantir uma formação inicial e continuada de qualidade, além de criar planos de carreira e salários justos para esses profissionais.

A valorização dos professores da Educação Infantil é fundamental para garantir uma educação de qualidade desde os primeiros anos de vida das crianças. Esses profissionais não apenas cuidam, mas também educam, contribuindo para o desenvolvimento emocional, social, cognitivo e motor dos pequenos. No entanto, ainda enfrentam muitos desafios, como baixos salários, falta de reconhecimento profissional, condições de trabalho inadequadas e pouca oferta de formação continuada. De acordo com Medeiros (2018) atualmente percebemos o agravamento das condições de trabalho do professor, especialmente do docente de educação infantil, como as precárias condições de trabalho, salários irrisórios, principalmente se levado em consideração o tempo que o profissional dedica as suas funções, o empobrecimento das relações entre vida e trabalho, uma vez que não é possível ao professor o acesso a bens culturais, fundamentais para a atualização profissional e planejamento de suas atividades em sala de aula.

Valorizar esses educadores significa oferecer melhores salários, garantir jornadas de trabalho justas, investir em formação específica e contínua, e reconhecer a importância do seu papel na sociedade. A Educação Infantil é a base da

aprendizagem e, por isso, os profissionais dessa etapa devem ser respeitados, apoiados e incentivados a crescer profissionalmente.

Os estudos sobre a valorização dos professores da Educação Infantil e o quanto isso influencia na qualidade do ensino mostram que é essencial garantir boas condições de trabalho. Isso inclui formação contínua, salário justo, plano de carreira e ambientes adequados para ensinar. Esses fatores são fundamentais para que o professor possa exercer sua profissão de forma completa. Também entendemos que valorizar o professor abre novas possibilidades e melhora as chances de oferecer um ensino de qualidade. Com isso, os professores conseguem construir conhecimento, pensar de forma crítica sobre sua prática e ter melhores condições de trabalho no dia a dia. Por isso, este estudo buscou analisar a história e as políticas públicas voltadas para valorizar o trabalho dos professores da Educação Infantil, além de refletir sobre como isso afeta diretamente a qualidade do ensino nessa etapa.

3.2 Desafios e perspectivas para a Educação Infantil no Brasil

Nas últimas décadas, a sociedade passou a reconhecer a importância da Educação Infantil não apenas como um espaço de acolhimento, mas como parte essencial do processo educacional das crianças. Além de desejarem um ambiente seguro e adequado para deixarem seus filhos, as famílias e diversos setores sociais começaram a exigir que esses espaços fossem integrados ao sistema de ensino. Com o tempo, tornou-se evidente que o trabalho realizado nas creches não poderia se limitar aos cuidados básicos, uma vez que as crianças permaneciam por longos períodos nesses locais e necessitavam de um atendimento que contemplasse também o desenvolvimento educacional. Assim, surgiu a compreensão de que as crianças deveriam ser vistas como sujeitos ativos na sociedade, o que impulsionou a união entre o cuidado e a educação, superando a visão restrita de suprir apenas necessidades básicas como alimentação, higiene e descanso.

Nesse cenário de lutas e conquistas, a educação infantil vem ganhando espaço, mesmo que ainda enfrente muitos preconceitos e dificuldades. Ensinar está totalmente ligado ao cuidar, e não dá para separar uma coisa da outra dentro do

ambiente educacional. A escola infantil precisa oferecer um ambiente onde as crianças possam explorar diferentes espaços e, com isso, aprender a agir e pensar de acordo com a cultura em que vivem. Nessa fase da educação, é importante que o cuidar e o educar caminhem juntos. Isso inclui garantir higiene, segurança, alimentação, e o acesso ao conhecimento de forma organizada. Por isso, o dia a dia na educação infantil deve considerar que essas ações cuidar e educar são inseparáveis e fundamentais para o desenvolvimento das crianças.

Um grande problema é a visão ainda assistencialista de algumas instituições, que tratam a Educação Infantil mais como um espaço de cuidado do que de aprendizagens e desenvolvimento. Segundo Kramer (1995), muitas creches no Brasil ainda funcionam com um foco mais voltado para o cuidado básico das crianças, como dar comida, cuidar da higiene e manter a disciplina, do que para a educação de fato. A autora aponta que, em várias dessas instituições, o trabalho é mais para controlar os pequenos do que para promover seu desenvolvimento. Isso também está ligado ao fato de vivermos em uma sociedade que ainda é muito marcada pelo machismo, o que influencia a forma como a infância e o papel das mulheres muitas vezes responsáveis por esse cuidado são vistos.

Não podemos deixar de falar sobre a dificuldade que existe no dia a dia da educação infantil para realmente colocar em prática a ideia de que educar e cuidar andam juntos. Também é importante destacar os desafios enfrentados pelos professores que atuam com crianças de 0 a 3 anos. Essas duas ações — cuidar e educar — estão ligadas e não dá para separar uma da outra. Parte dessas dificuldades acontece por causa da falta de ideias claras, de formação adequada, recursos financeiros e apoio administrativo para colocar em prática as atividades pedagógicas nessa fase da educação.

Assim, fica claro que é necessário juntar as ações de cuidar e educar. Não dá para separar uma da outra, porque as duas fazem parte da educação das crianças pequenas e não tem como dizer que uma é mais importante que a outra. De acordo com as autoras Leite e Carvalho:

Os professores são cientes de que suas ações não são separadas, o educar e o cuidar jamais estarão cindidos, compartimentado em momentos distintos, pois suas ações integram o afetivo, o psíquico e o social, através de atitudes planejadas para condução do processo educativo. A relação entre ambos é estabelecida em diferentes

momentos, tais como em situações de higienização, alimentação e interações (LEITE; CARVALHO; SOUSA, p.06).

Essas situações só acontecem de forma positiva quando existe um ambiente adequado, como espaços pedagógicos que permitam a interação entre as crianças. No entanto, muitas vezes vemos que essa convivência é dificultada pelas regras rígidas da educação infantil, que exigem que a criança fique sentada, quieta e calada. Às vezes, por causa da idade, elas nem podem tocar na própria comida com medo de se sujar, e precisam esperar que alguém sirva tudo. Isso faz com que se percam oportunidades valiosas de aprendizado.

Assim, muitas creches e pré-escolas que seguem esse modelo acabam deixando de oferecer experiências ricas de aprendizado para as crianças. Momentos como a hora da alimentação, do banho e das brincadeiras podem ensinar muito, mas muitas vezes não são bem aproveitados, seja pela falta de planejamento dos professores, seja pela estrutura do espaço, que não permite que essas atividades aconteçam como deveriam.

Por outro lado, há perspectivas positivas. A ampliação de políticas públicas, como a obrigatoriedade da matrícula a partir dos 4 anos, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), trouxeram avanços importantes. Além disso, cresce a conscientização sobre a importância dessa etapa para o desenvolvimento integral da criança. Com mais investimentos, formação adequada dos educadores e maior envolvimento das famílias e da comunidade, a Educação Infantil pode se tornar cada vez mais um espaço de qualidade, inclusão e garantia de direitos.

Contudo, a ampliação do acesso ainda precisa ser acompanhada de qualidade. Uma das perspectivas mais debatidas atualmente é a necessidade de valorização e formação continuada dos profissionais da Educação Infantil. Muitos educadores ainda enfrentam precarização do trabalho, baixos salários e falta de reconhecimento, o que compromete a qualidade do atendimento. Avançar nesse ponto exige não apenas vontade política, mas também o engajamento da sociedade e investimentos sustentáveis.

Outro aspecto promissor é a crescente valorização das pedagogias da escuta, do brincar e da participação da criança como sujeito ativo. A perspectiva pedagógica da escuta e da construção de experiências significativas vem ganhando espaço em escolas e centros de educação infantil, sinalizando uma mudança de paradigma: sair de uma lógica assistencialista para uma abordagem mais integral e humanizadora. A valorização das infâncias em suas múltiplas expressões culturais e territoriais também aponta para a construção de uma educação mais inclusiva e diversa.

Além disso, novas tecnologias, quando usadas de forma crítica e mediada, podem oferecer ferramentas inovadoras para o desenvolvimento infantil, embora o uso excessivo e descontextualizado represente um risco. A perspectiva futura exige, portanto, equilíbrio: unir a tradição pedagógica baseada em vínculos humanos, afetividade e interações significativas com as possibilidades do mundo digital.

Por fim, diante dos desafios socioeconômicos do Brasil, há uma perspectiva social importante: a Educação Infantil como estratégia de combate às desigualdades. Investir nessa etapa contribui para a redução de lacunas educacionais históricas, sobretudo entre crianças em situação de vulnerabilidade. A educação de qualidade desde os primeiros anos é uma das ferramentas mais eficazes para promover equidade, justiça social e cidadania.

Considerações finais

A análise realizada ao longo dos capítulos permitiu compreender a trajetória histórica, os marcos legais e as transformações pedagógicas que moldaram a Educação Infantil no Brasil. Inicialmente marcada por práticas assistencialistas voltadas à proteção e moralização de crianças em situação de vulnerabilidade, a Educação Infantil passou por importantes mudanças ao longo do tempo, influenciada por correntes pedagógicas europeias e por teorias do desenvolvimento infantil, como as de Piaget e Vygotsky.

A partir do século XX, com a valorização da formação docente e o fortalecimento da Escola Nova, a infância começou a ser reconhecida como uma fase fundamental para o desenvolvimento humano. Esse reconhecimento foi reforçado pelos marcos legais discutidos no capítulo 2, como a Constituição Federal de 1988, a LDB de 1996 e o Marco Legal da Primeira Infância, que garantiram os direitos da criança à educação de qualidade, reconhecendo a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica.

Com isso, a Educação Infantil deixou de ser um espaço apenas de cuidado e passou a ser entendida como um ambiente educativo, planejado, com intencionalidade pedagógica e fundamentação teórica. Essa evolução histórica e legal fortalece o papel do professor como mediador do desenvolvimento infantil e assegura o direito das crianças a aprender e se desenvolver em contextos significativos, acolhedores e respeitosos. Conclui-se, portanto, que a consolidação da Educação Infantil como um direito e como uma etapa fundamental da formação humana é fruto de um longo processo de luta, construção teórica e avanços legais, que ainda exige vigilância e compromisso para garantir sua efetiva implementação.

Mas, é preciso considerar que, apesar dos avanços, a Educação Infantil neste país ainda exige mais investimentos e políticas públicas que possibilitem a sua universalização, ou seja, o atendimento de todas as crianças de 0 a 6 anos. Este é um direito já instituído, mas ainda não realizado plenamente no Brasil.

REFERÊNCIAS

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

BARBOSA, I. G. **O ProInfantil e a formação do professor**. Revista Retratos da Escola. Brasília, v. 5, n. 9, p. 385-399, jul./dez. 2011.

BASTOS, Ivanilda Maria E Silva; PEREIRA, Sonia Regina. **A Contribuição de Vygotsky e Wallon na compreensão do desenvolvimento infantil**, 2003. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1206>

BRASIL, **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009. 64p.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> . Acesso em: 11 abr. 2025.

BRASIL .**Lei n 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html> . Acesso em: 11 abr. 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: 11 abr. 2025.

BRITO, Ana Paulo Gonçalves; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SILVA, Bruna Alves da. **A importância da pesquisa bibliográfica no desenvolvimento de pesquisas qualitativas na área de educação**. Cadernos da Fucamp, v.20, n. 44, p. 1-15, 2022.

CAVALIERE Ana Maria. **Anísio Teixeira e a educação integral**. Paidéia, Paidéia (Ribeirão Preto). 20 (46) • Ago 2010

CORDEIRO, Ronildo Jose de Miranda. **Análise sobre as LDBs 4.024/61, 5.692/71 e 9.394/96 e seu foco no ensino pré-primário, primário, educação infantil e fundamental I.** *Revista Linguagem, Educação e Memória*, n16, v.16, janeiro a junho de 2019. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/WRLEM/article/view/3297/pdf>. Acesso em: 11 abr. 2025.

DEMETERKO, Jaqueline ;SACCHELLI, Gabriela da Silva. **Educação Infantil sob a perspectiva da Base Nacional Comum Curricular.** *Revista. Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 24, nº 4, 6 de fevereiro de 2024. Disponível em: <https://educacaopublica.cecieri.edu.br/artigos/24/4/educacao-infantil-sob-a-perspectiva-da-base-nacional-comum-curricular> . Acesso em: 12 abr. 2025.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE : **Lei Federal n 8069, de 13 de julho de 1990.** Rio de Janeiro: Imprensa Oficial. 2002. Brasil. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/publicacoes/eca_mdhc_2024.pdf . Acesso em: 12 de abr. 2025.

GATTI, B.A; BARRETTO, E.S.S; ANDRÉ, M.E.D.A. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/329.pdf>.

KRAMER, Sônia.: **A política do Pré-escolar no Brasil a arte do disfarce.** 5 ed. SP: Cortez, 1995.

LEITE, Edna Xenofonte, CARVALHO, Rita Oliveira de, SOUSA, Larissa Maria Arrais de. **Os desafios da Educação Infantil na contemporaneidade.** Editora Realize. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/b3420e96-2235-4fc8-99d3-c14ee17b3abb/content>.

MEDEIROS, Renata Maria Pontes Cabral de. **Plano Municipal de Educação: Formação e valorização dos professores de educação infantil.** Franca: [s.n], 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/b3420e96-2235-4fc8-99d3-c14ee17b3abb/content>.

MONARCHA, Carlos (org). **Educação da infância brasileira.** (1875-1983). Campinas – São Paulo: Ed. Autores associados (Coleção educação contemporânea), 2001.

NUNES, M.F.R.; COESINO, P. **Políticas universalistas e residualistas: os desafios da educação infantil.** In: KRAMER, S.; ROCHA, E, A. C. (Orgs.). *Educação infantil: enfoques em diálogo.* Campinas, SP: Papirus, 2011.

PULASKI, Mary Ann Spencer. **Compreendendo Piaget**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1986.

REGO, Teresa Cristina. Vygotsky: **Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 25ª ed. São Paulo: Vozes, 2014

SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins, GALVÃO, Priscila Kelida Assis. **A relação público/privado na educação infantil: aspectos históricos e sociais**. Tecnia. V.5, n.2, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ifq.edu.br/tecnia/article/view/997/806>.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991 disponível em <http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/vygotsky-a-formac3a7c3a3osocial-da-mente.pdf>