

CENTRO UNIVERSITÁRIO BARÃO DE MAUÁ

NAYARA CARLA DA SILVA SILVEIRA

**O BINÔMIO EDUCAR E CUIDAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE REVELA A
LITERATURA?**

Ribeirão Preto

2023

NAYARA CARLA DA SILVA SILVEIRA

**O BINÔMIO EDUCAR E CUIDAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE REVELA A
LITERATURA?**

Trabalho de conclusão de curso de Pedagogia
do Centro Universitário Barão de Mauá para
obtenção do título de licenciatura.

Orientador: Me. Marília Ferranti Marques
Scorzoni

Ribeirão Preto

2023

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

S589b

Silveira, Nayara Carla da Silva

O binômio educar e cuidar na educação infantil: o que revela a literatura?/ Nayara Carla da Silva Silveira - Ribeirão Preto, 2023.

41p.

Trabalho de conclusão do curso de Pedagogia do Centro Universitário Barão de Mauá

Orientador: Me. Marília Ferranti Marques Scorzoni

1. Educação infantil 2. Assistencialismo 3. Criança I. Scorzoni, Marília Ferranti Marques II. Título

CDU 37

Bibliotecária Responsável: Iandra M. H. Fernandes CRB⁸ 9878

NAYARA CARLA DA SILVA SILVEIRA

O BINÔMIO EDUCAR E CUIDAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE REVELA A LITERATURA?

Trabalho de conclusão de curso de Pedagogia
do Centro Universitário Barão de Mauá para
obtenção do título de licenciatura.

Data de aprovação: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Ma. Marília Ferranti Marques Scorzoni

Centro Universitário Barão de Mauá – Ribeirão Preto

Dra. Marlene de Cássia Trivellato Ferreira

Centro Universitário Barão de Mauá – Ribeirão Preto

Me. Aline Patricia Campos Tolentino de Lima

Centro Universitário Barão de Mauá – Ribeirão Preto

Ribeirão Preto

2023

AGRADECIMENTOS

Primeiramente gostaria de agradecer a Deus pela oportunidade desta vida, por ter colocado em meu caminho pessoas especiais e por estar sempre me auxiliando e me fortalecendo em todos os momentos.

Mais que um prazer, é uma honra fazer parte da minha família e a ela, meus pais e meus irmãos, quero dizer que eu jamais encontraria palavras para expressar a gratidão que sinto, a cada um o meu abraço e meu afeto infinito por tudo o que significam na minha vida e por sempre apoiarem meus objetivos e contribuir para a superação dos obstáculos que sabemos bem, são inúmeros ao longo do processo.

Expresso aqui meus sinceros sentimentos de gratidão às minhas amigas Lucilene e Márcia, que me abraçaram e alimentaram meu sonho durante anos, fazendo com que eu acreditasse na possibilidade de novos caminhos.

Agradeço também às amizades construídas e solidificadas nesta caminhada, aos nossos tropeços, embaraços, choros, desentendimentos e alegrias. Sim, fomos muito felizes e muito parceiras nestes quatro anos.

Não poderia deixar de agradecer à professora Marília pelo cuidado, empenho, dedicação e competência com que orientou este trabalho e aos demais professores do curso por contribuírem com uma aprendizagem significativa e humana, fazendo-me acreditar na educação como um processo de desenvolvimento integral e, para finalizar, agradecer a cada profissional desta e de outras instituições que me acolheram, me auxiliaram e se fazem pertencente deste processo ilimitado e emancipador que é a educação, meu abraço e minha gratidão à todos que diretamente e indiretamente contribuíram para que eu encerrasse este ciclo, abrindo caminho para novas conquistas.

“... parece-me evidente que querer conhecer mais sobre a trajetória histórica dos comportamentos, das formas de ser e de pensar das nossas crianças, é também uma forma de amá-las todas, indistintamente melhor”

(Mary Del Priore)

RESUMO

O presente trabalho, desenvolvido a partir de uma pesquisa bibliográfica e uma revisão integrativa, objetiva identificar como as dimensões de educar e cuidar estão presentes nas práticas pedagógicas da Educação Infantil .A hipótese que sustenta este estudo encontra-se alicerçada na prevalência do assistencialismo, preponderante na implementação das instituições de atendimento infantil no Brasil. Relevante considerar que a educação da primeira infância, na contemporaneidade, se encontra embasada em documentos norteadores e legais que, incorporam a educação infantil à educação básica e orientam práticas coerentes às especificidades da criança, traduzindo-se em condutas políticas e profissionais que considerem as diferentes particularidades e exigências desta faixa etária. Analisar e compreender como se constituiu a educação infantil brasileira permite novos estudos e práticas que objetivem mudanças coerentes e exitosas, de modo a, partindo do exposto declarado nos estudos analisados, repensar as práticas antiquadas que privilegiam o cuidar em detrimento do educar, propondo uma relação dialógica, já determinada por lei.

Palavras-chave: educação infantil; assistencialismo; criança.

ABSTRACT

This study, based on a bibliographical survey and an integrative review, aims to identify how the dimensions of education and care are present in the pedagogical practices of Early Childhood Education. The hypothesis that underpins this study is based on the prevalence of welfare, which is prevalent in the implementation of childcare institutions in Brazil. It is important to consider that early childhood education in contemporary times is based on guiding and legal documents that incorporate early childhood education into basic education and guide practices that are consistent with the specific characteristics of children, translating into political and professional conduct that takes into account the different characteristics and requirements of this age group. Analyzing and understanding how Brazilian early childhood education was constituted allows for new studies and practices that aim for coherent and successful changes, so that, based on what is stated in the studies analyzed, we can rethink old-fashioned practices that privilege care over education, proposing a dialogical relationship, already determined by law.

Keywords: early childhood education; childcare; child.

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Base de Dados de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
ECA	Estatuto da criança e do Adolescente
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
ONU	Organização das Nações Unidas
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Estratégias de busca.....	30
Quadro 2 Artigos incluídos na amostra final.....	31

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 O RECONHECIMENTO DA INFÂNCIA E O SURGIMENTO DAS PRIMEIRAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL	13
2.1 Principais teóricos que influenciaram as ideias e práticas da Educação Infantil.....	15
3 EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: CONTEXTO HISTÓRICO E ASPECTOS LEGAIS.....	23
4 PERCURSO METODOLÓGICO.....	29
5 OS TEMAS E DIMENSÕES DAS PESQUISAS ACERCA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE REVELA A REVISÃO INTEGRATIVA.....	33
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	37
REFERÊNCIAS.....	39

1 INTRODUÇÃO

A educação infantil no Brasil não nasce a partir de um pretexto pedagógico, emerge de uma necessidade advinda da transformação do cenário social, em que a sociedade capitalista e as mudanças decorrentes deste novo contexto trabalhista, passa a incluir mão-de-obra feminina, exigindo um lugar específico que possa acolher e cuidar dos filhos destas mães trabalhadoras. Outro aspecto que favorece a implementação destes espaços se refere à substituição das chamadas Roda dos Expostos, mantidas pelas Santa Casas de Misericórdia, cujo principal objetivo era destinar às crianças cuidado, batismo e proteção.

As instituições que foram surgindo no decorrer da história, pautaram-se em estudiosos e instituições, principalmente advindos da Europa do século XVII, século que influencia o contexto educacional a partir da nova visão iluminista instalada no continente, influenciando a concepção de criança e educação que se tem atualmente. Ainda é possível afirmar que, no decorrer da história da educação infantil do Brasil a legitimação desta etapa, marcada por um longo período por descaso, privações e exclusão, assumiu um caráter muito divergente das propostas europeias, berço da educação infantil, encontrando-se enraizado e ainda presente na sociedade atual.

Tendo em vista a relevância desta etapa da educação e o cenário atual que vivenciamos, marcado por uma dicotomia em que a educação se diverge segundo a classe social, faz-se necessário analisar o percurso histórico da educação infantil de modo a compreender os fatos que fizeram da educação aquilo que ela é no presente.

Debruçar-se sobre as contribuições filosóficas, psicológicas e pedagógicas, trazidas por estudiosos da área, compreendendo os aspectos que constituíram a educação vigente, incluindo a estrutura legal que a fundamentou e na qual se encontra amparada, possibilita analisar e refletir sobre questões eficientes ou não no que tange a educação, possibilitando reestruturações teóricas e práticas mais eficientes e coerentes, que de fato objetivem o desenvolvimento integral da criança.

A partir de uma pesquisa bibliográfica qualitativa e uma revisão integrativa da literatura, desenvolveu-se o presente trabalho no qual, apresentamos no primeiro capítulo uma breve contextualização acerca do reconhecimento da infância e da criança como um ser com especificidades, embasando-se nas contribuições do francês Philippe Ariés, historiador do século XX, que revoluciona ao trazer consideráveis teorizações acerca da infância e da criança, impulsionando um novo campo de estudos. O segundo capítulo refere-se à uma síntese da constituição das primeiras instituições de educação infantil na Europa e posteriormente no Brasil, apresentando suas principais características e finalidades.

Subsequente a essa contextualização, apresentamos os principais teóricos que fundamentaram e contribuíram para que as crianças pudessem ser reconhecidas em suas individualidades, refletindo em práticas educacionais alinhadas às suas necessidades e desenvolvimento.

No terceiro capítulo adentramos efetivamente na história da educação infantil no Brasil, seu percurso histórico e os aspectos legais que a regem. Desdobramos esse capítulo expondo as configurações sociais e o modo como a educação se consolida nesta época atendendo às questões diretamente ligadas ao social e não ao educacional, principalmente no que tange a classes sociais desfavorecidas, caracterizando-se como uma prática compensatória diante das desigualdades impostas pelo capitalismo.

A revisão integrativa encabeça o quarto capítulo em que, a partir de critérios pré estabelecidos, foram feitas buscas em bases de dados eletrônicas no intento de se analisar e discutir estudos recentes no que diz respeito à educação infantil e o assistencialismo, ainda impregnado em práticas e contextos atuais.

No quinto capítulo, apresentamos o resultado das análises dos artigos selecionados na base de dados e sua relação à pergunta norteadora.

Finalizamos o presente trabalho com as conclusões extraídas a partir das análises dos artigos, que buscou em seu objetivo central, discutir o que revela a literatura acerca do binômio cuidado e educação nas práticas pedagógicas da educação infantil.

2 O RECONHECIMENTO DA INFÂNCIA E O SURGIMENTO DAS PRIMEIRAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Quando nos propomos a analisar e pesquisar a história da educação infantil no Brasil se faz pertinente entender o surgimento desta etapa da educação no mundo, de modo a compreender sua influência no que concebemos atualmente como educação infantil.

Através do tempo, a sociedade se transforma adquirindo novas concepções e ideais, assim também, acontece com o conceito de infância, que vai adquirindo novas configurações conforme o contexto e a sociedade. Nesse sentido, a configuração da história da educação infantil é indissociável da história da infância, das famílias, das mudanças sociais urbanísticas, da sua relação com o mundo do trabalho e, também, das demais instituições escolares.

Philippe Ariés, historiador francês, um dos pioneiros nos estudos acerca da infância, aponta que “a criança na sociedade medieval a partir do momento em que passava a agir sem solicitude de sua mãe, ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes.”(p.156).A criança era vista como um adulto em miniatura, não havia um tratamento diferente que respeitasse as especificidades das crianças, tampouco havia uma concepção de infância.

Na Idade Média, no início dos tempos modernos, e por muito tempo ainda nas classes populares, as crianças misturavam-se com os adultos assim que eram consideradas capazes de dispensar a ajuda das mães ou das amas, poucos anos depois de um desmame tardio – ou seja, aproximadamente, aos sete anos de idade. A partir desse momento, ingressavam imediatamente na grande comunidade dos homens, participando com seus amigos jovens ou velhos dos trabalhos e dos jogos de todos os dias. O movimento da vida coletiva arrastava numa mesma torrente as idades e as condições sociais [...]. (ARIÉS, 1981, p. 275)

Socialmente, a criança era vista como um ser incompleto e imperfeito e o reconhecimento da infância era inexistente até o século XVI. Ainda segundo Ariés (1981), após esse período de invisibilidade, as crianças passaram a ser paparicadas, sendo vistas nos seus primeiros anos de vida como divertimento para os adultos, acerca disso o autor argumenta:

A passagem da criança pela família e pela sociedade era muito breve e muito insignificante para que tivesse tempo ou razão de forçar a memória e tocar a sensibilidade. Contudo, um sentimento superficial da criança – a que chamei “paparicação” – era reservado à criancinha em seus primeiros anos de vida, enquanto ela ainda era uma coisinha engraçadinha. As pessoas se divertiam com a criança pequena como um animalzinho, um macaquinho impudico. Se ela morresse então, como muitas vezes acontecia, alguns podiam ficar desolados, mas a regra geral era não fazer muito caso, pois uma outra criança logo a substituiria. A criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato. (ARIÉS,2006, p.10)

Durante muito tempo, a educação das crianças era responsabilidade exclusiva das famílias que, por meio da convivência, transmitiam hábitos, valores e cultura. A partir da segunda metade do século XVIII, com o avanço da industrialização e do capitalismo, as fábricas e indústrias passaram a demandar mão-de-obra feminina e até de crianças já que, com a modernização, as máquinas não exigiam dos trabalhadores a força do trabalho braçal, reestruturando as organizações de trabalho.

Essa mudança social alterou a estrutura familiar fazendo com que muitas mulheres, em busca de melhores condições de vida, delegassem a educação ou os cuidados de seus filhos a outra pessoa, geralmente outras mulheres que necessitavam trabalhar, porém, optavam por não ser em fábricas e vendiam seu serviço de cuidadora, eram as chamadas “mães mercenárias”. (MACHADO; PASCHOAL,2009,p.80).

De acordo com Rizzo (2003, p. 31):

Criou-se uma nova oferta de emprego para as mulheres, mas aumentaram os riscos de maus tratos às crianças, reunidas em maior número, aos cuidados de uma única, pobre e despreparada mulher. Tudo isso, aliado a pouca comida e higiene, gerou um quadro caótico de confusão, que terminou no aumento de castigos e muita pancadaria, a fim de tornar as crianças mais sossegadas e passivas. Mais violência e mortalidade infantil.

A rigidez e os maus tratos eram aceitos pela sociedade e a busca das famílias pela sobrevivência, resultou em descaso e abandono de muitas crianças pelas ruas, situação que levou instituições religiosas, educadores e empresários à criação de lugares em que as mães trabalhadoras pudessem deixar seus filhos. Eram instituições exclusivamente assistencialistas que se ocupavam de cuidados relacionados à higiene, alimentação e proteção (MACHADO; PASCHOAL,2009, p.80).

Kuhlmann (2001) aponta que apesar de estarem direcionadas ao assistencialismo, algumas instituições já se mostravam direcionadas também às questões pedagógicas. Citamos inicialmente o surgimento na Europa em 1769, especificamente na França, da escola de tricotar ou “Escola de Principiantes”, fundada pelo pastor protestante Jean Frederick Oberlin e sua esposa Madelaine, juntamente com outras mulheres, cujos principais objetivos consistiam em ensinar e estimular bons hábitos de obediência e preceitos religiosos e também o conhecimento das letras, das sílabas e da pronúncia correta das palavras através da contação de histórias bíblicas e também o ensino do tricô.

Outra instituição que também apresentava preocupação com o desenvolvimento pedagógico foi a escola de Robert Owen, criada em 1816 em New Lanarck, na Escócia, na qual

se atendia crianças com a faixa etária a partir de um ano e meio até os vinte anos, adotando materiais que favoreciam o desenvolvimento do raciocínio e abordando temas relacionados à natureza de modo pedagógico, além das práticas de dança e canto em coral.

Em 1826 instituiu-se na França as chamadas “salas de asilo”, cujo principal objetivo era oferecer proteção e amparo às crianças carentes. Em princípio se tratou de uma iniciativa privada mantida por senhoras da sociedade e mulheres religiosas, passando posteriormente a se tornar responsabilidade do Estado.

Segundo Garnier (2014); Zambon (2006), diversos autores divergem acerca da função social das salas de asilo, em que alguns atribuem à estas instituições o caráter puramente assistencialista e outros defendem, apoiados no “Manual de asilos” de Jean-Marie Denis Cochin, publicado em 1833, ser estas instituições de cunho também educacional, fato é que as salas de asilo precederam a criação das escolas maternais na França.

Ainda que as demais instituições apresentassem algumas características de cunho pedagógico, o assistencialismo predominava e somente por volta de 1840, Friedrich Froebel cria em Blankenburgo, na Alemanha, o primeiro jardim de infância, instituição que se diferenciava das demais por visar não apenas os cuidados com a criança e a educação, como também, modificar o modo como as famílias enxergavam as crianças.

De acordo com Kuhlmann Júnior (2001, p.81) “[...] a história das instituições pré-escolares não é uma sucessão de fatos que se somam, mas a 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.”

Podemos afirmar após o exposto que, as instituições que surgiram neste período, apesar de assistencialistas, exceto os jardins de infância de Froebel, favoreceram o despertar para a criança e o reconhecimento da infância, contribuindo para a relevância de uma educação que considere suas especificidades, servindo de modelo para as instituições que se instalariam aqui no Brasil.

2.1 Principais teóricos que influenciaram as ideias e práticas da Educação Infantil

Discorrer sobre a educação infantil requer que se faça elucidações acerca de seus principais pensadores que, com visões a frente de seu tempo, contribuíram para a concepção do que temos atualmente como educação e para o reconhecimento e respeito da criança.

No século XVII as ideias iluministas ganharam força, trazendo grandes transformações políticas, econômicas e sociais que conduziram à uma perspectiva racional de progresso, vendo na educação um meio para se formar um ser racional e autônomo.

É neste contexto que Jean Jacques Rousseau (1712-1778), escritor, filósofo e teórico suíço ganha centralidade na pedagogia moderna, trazendo discussões sobre as especificidades de cada criança. Rousseau surge contrariando a concepção da criança como um ser incompleto e inferior, afirmando ser ela mesma por si só um ser completo, com particularidades específicas que devem ser consideradas e respeitadas.

Crítico do sistema educacional vigente, que impõe conteúdos e aplica castigos, uma educação que molda os homens segundo os interesses da sociedade, sobrepondo o intelecto aos aspectos físicos, morais e ao desenvolvimento natural, uma educação que de acordo com Campos e Ramos (2018) é apressada, adultocêntrica, impõe uma racionalidade incoerente com o desenvolvimento da criança e valoriza o adulto.

Sobre isso Rousseau (2004, p. 91) argumenta:

A natureza quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens. Se quisermos perverter essa ordem, produziremos frutos temporões, que não estarão maduros e nem terão sabor, e não tardarão em se corromper; e termos jovens doutores e velhas crianças. A infância tem maneiras de ver, de pensar e de sentir que lhes são próprias; nada é menos sensato do que querer substituir essas maneiras pelas nossas [...].

Ainda segundo as autoras supracitadas, Rousseau revolucionou a educação ao publicar em 1762 o livro *Emílio*, criticando a atuação da sociedade na formação do sujeito em que, de acordo com seus preceitos, o homem nasce bom, mas a má educação social o corrompe.

Dividida em cinco partes, a obra *Emilio* aborda o desenvolvimento da criança em seus aspectos sensitivo, cognitivo e moral no qual, por meio da educação de um nobre, órfão e rico, seu personagem fictício, apresenta o desenvolvimento da criança, abrangendo desde o nascimento até os vinte e cinco anos.

Rousseau acreditava que a educação deveria se pautar nos princípios da liberdade, em que a criança busca o conhecimento movida pela curiosidade e pelo prazer de aprender, a educação é um processo que ocorre naturalmente e tem por objetivo tornar a criança um ser autônomo, livre para pensar por si mesma e protagonista de sua vida.

Outro grande teórico que revolucionou a educação foi Johann Henrich Pestalozzi. Nascido em 1746 na Suíça defende, assim como Rousseau, a aprendizagem como um processo natural.

De acordo com Oliveira (2002, p.65-66),

[...] Para Pestalozzi a força vital da educação estaria na bondade e no amor, tal como na família, e sustentava que a educação deveria cuidar do desenvolvimento afetivo das crianças desde o nascimento. Educar deveria ocorrer em um ambiente mais natural possível, num clima de disciplina estrita, mas amorosa, e pôr em ação o que a criança já possui dentro de si, contribuindo para o desenvolvimento do caráter infantil.

Verificamos então, a maneira como Pestalozzi pressupõe a educação como uma relação permeada pelo afeto, ocorrendo de preferência em um ambiente natural, porém, com alguns limites dirigidos às crianças, buscando principalmente desenvolver a criança em seu aspecto motor, introduzindo materiais concretos que propiciam habilidades práticas, em um processo em que a criança aprende fazendo. Conhecida como a Pedagogia do amor, Pestalozzi intervia por uma educação que fosse gratuita, pública e sem distinção de classes, tratada como um direito de todos e pautada na tríade: homem-Deus-natureza.

Manacorda (1989, p.266) corrobora esta afirmação ao reproduzir as palavras do suíço:

O aluno, seja qual for a classe social a que pertença e a profissão a que esteja destinado, participa de certos elementos da natureza humana que são comuns a todos e constituem o fundamento das forças humanas. Nós não temos direito algum de limitar a qualquer homem a possibilidade de desenvolver todas as suas faculdades [...]; não temos o direito de negar à criança a possibilidade de desenvolver nem que seja uma só faculdade, nem mesmo aquela que, no momento, julgamos não essencial para a sua futura profissão ou para o lugar que ele terá na vida.

A partir do século XIX seu pensamento e sua maneira de fazer educação contribuíram para que outros educadores prosseguissem com a transformação que se dava na educação. Nesta conjuntura nasce Friedrich Wilhelm August Froebel (1782-1882), um dos mais célebres educadores que deu prosseguimento às ideias de Pestalozzi.

Órfão por parte de mãe, Froebel desde pequeno se mostrou de uma personalidade introspectiva, mantendo pouco contato com o pai e iniciando seus estudos regulares somente aos dez anos, tornando-se aos quatorze aprendiz de um guarda florestal, ficando por dois anos cercado pela natureza, o que o levou a colecionar minerais, insetos, vegetais e ao estudo de botânica, nascendo seu interesse pelo estudo das ciências naturais. (KISHIMOTO; PINAZZA, 2007, p.39)

Cursou filosofia, agricultura e arquitetura, sendo esta última que o levou a ser convidado a lecionar em uma escola em Frankfurt a convite de um discípulo de Pestalozzi. Após uma curta visita ao mestre suíço, Froebel se propõe a difundir e aprofundar os princípios de Pestalozzi.

Seguindo os mesmos princípios de uma educação fundamentada no amor e na natureza, funda em 1837 em Blankburg na Alemanha, o primeiro kindergarten (jardim de infância), lugar

onde as crianças eram cuidadas e, em contato com a natureza, liberdade para aprender sobre si e sobre as coisas.

Arce (2002, p.102) nos esclarece que, segundo o educador:

[...] a infância, assim como uma planta, deveria ser objeto de cuidado atencioso: receber água, crescer em solo rico em nutrientes e ter a luz do sol na medida certa. O jardim é um lugar onde as plantas não crescem em estado totalmente silvestre, totalmente selvagem, é um lugar onde elas recebem os cuidados do jardineiro ou da jardineira. Mas o jardineiro sabe que, embora tenha por tarefa cuidar para que a planta receba todo o necessário para seu crescimento e desenvolvimento, em última instância é o processo natural da planta que deverá determinar quais cuidados a ela deverão ser dispensados. Certas plantas não crescem bem quando regadas em demasia, já outras precisam de muita água; algumas plantas precisam de muito sol, ao passo que outras crescem melhor à sombra. O bom jardineiro sabe “ouvir” as necessidades de cada planta e respeitar seu processo natural de desenvolvimento, [...] Assim também ocorre com as crianças e, portanto, os adultos encarregados da educação delas deveriam comportar-se tal como o jardineiro.

Froebel preocupou-se não somente com os cuidados com as crianças como também com a formação das mulheres que atuariam nestes espaços, preparando-as para auxiliar no desenvolvimento da criatividade, da compreensão e na formação da personalidade da criança em seu aspecto geral e individual (FROEBEL,1989).

Ainda, de acordo com o próprio autor, a figura materna representa o elo entre Deus, a sociedade e a natureza, ocorrendo a partir desta relação, a manifestação das potencialidades infantis inatas. Ao considerar a criança dotada de autoatividade, o educador se mostra a frente da concepção que se tinha em relação a educação das crianças.

Kishimoto; Pinazza (2007, p.45) apontam que, de acordo com a tradução de Hailmann (*apud* FROEBEL,1896, p.11)

[...] auto-atividade implica não meramente que o aprendiz faça tudo por si, mas que ele poderá ser beneficiando somente pelo que faz; implica que todo tempo poderá ser ativo, que a atividade pode tomar seu eu interior em todas as fases do ser. A lei da auto-atividade demanda não atividade sozinho, mas todos os lados da atividade do ser humano, o eu total.

A educação infantil froebeliana visa a promoção do desenvolvimento, sendo a educação um processo que une os indivíduos à natureza, devendo se dar de maneira espontânea: “o ensino e a educação devem por necessidade, adaptar-se, acompanhar, seguir (só resguardando e protegendo) porém nunca prescrever, determinar, impor.” (FROEBEL,1896, p.7) pois, através da espontaneidade a criança desenvolve autocontrole e autoconhecimento.

O brincar é outra característica marcante na pedagogia de Frobel, algo que pertence a sua natureza infantil, sendo fundamental para seu desenvolvimento e muito significativo para sua aprendizagem, nas palavras do educador: “Brincar é a mais alta fase do desenvolvimento

infantil-do desenvolvimento humano neste período. É a representação da auto-atividade do interno-representação do interno da interna necessidade e impulso.” (FROEBEL,1896,p.55-56).

Os dons, brinquedos pedagógicos criados por Froebel, tinham a função de auxiliar as crianças em seu desenvolvimento, Saito (2004) nos esclarece que o nome “dons” faz referência aos dons dados por Deus, já que de acordo com os princípios de Froebel, esses brinquedos, eram considerados presentes dados às crianças para ajudá-las a descobrir os dons que Deus havia dado à cada uma. Os jogos, as brincadeiras, as fábulas e as canções eram também consideradas ferramentas pedagógicas fundamentais, por se tratar de atividades que envolviam o sentimento, o pensamento, a percepção e os movimentos, auxiliando na aquisição da linguagem e na interação entre a linguagem e os objetos (favorecendo o desenvolvimento do simbólico), sendo que, o objetivo maior da educação froebeliana não se encontra na aquisição dos conhecimentos, mas no desenvolvimento integral da criança.

Kishimoto; Pinazza (2007, p.60) afirmam ser Froebel um importante reformador pedagógico, que utiliza a Psicologia em sua fundamentação, considerando a espontaneidade da criança como fator promotor de aprendizagem e utilizando como metodologia elementos próprios do universo infantil, trazendo inclusive para as famílias uma nova percepção de cuidados e educação em relação aos seus filhos.

Tão importante quanto Froebel para a educação foi Jean Olvide-Declory. Nascido em 1871 na Bélgica, filho de um industrial e uma professora de música, atuou como médico, psicólogo, pedagogo e professor.

Iniciou seu trabalho na medicina com crianças com deficiência, fato que o fez se interessar pela educação. Sua proposta é centrada no aluno que adquire conhecimento partindo do todo e posteriormente dividindo-se em partes e, assim como Froebel considera as brincadeiras e o lúdico fundamentais para a aprendizagem.

A liberdade e autonomia da criança poderiam ser favorecidas partindo daquilo que o autor chamou de centros de interesse, em que a criança dotada do espírito observador que lhe é característico, busca e desenvolve conhecimentos que são de seu interesse. Para Almeida (2005, p.8): “partir do interesse da criança significa respeitar o seu desenvolvimento e suas necessidades, é desenvolver uma proposta educativa que considere o seu universo real e respeite seus desejos.”

Outra figura relevante da educação que partiu da medicina foi a italiana Maria Tesla Artemísia Montessori, nascida em 31 de agosto de 1870. Médica, educadora e cientista, Montessori passa a se interessar pela educação após realizar um trabalho com crianças portadoras de deficiência intelectual. Logo após essa experiência constata que todas as crianças,

independente de suas condições intelectuais são atingidas pela educação, bastando que se respeite o tempo de cada uma e ofereça um ambiente propício. Acerca disso Cesário (2007, p.23) nos apresenta o parecer da educadora ao afirmar: “A criança, num ambiente apropriado, com materiais interessantes que favoreçam o crescimento e a formação de sua personalidade, possibilitando através disto, liberdade, atividade, espontaneidade, individualidade, dará condições para a auto-educação.”

Montessori fundou em 1907 a primeira Casa dei Bambini (casa da criança), instituição que atendia crianças desfavorecidas, preparada para atender às especificidades das crianças com mobiliário adequado e um ambiente preparado, assemelhando-se a um lar em que materiais e objetos são dispostos de modo acessível para que a criança tenha autonomia e liberdade de escolha. Uma das grandes contribuições de Montessori para a educação se refere a criação do material dourado, destinado ao ensino de cálculos matemáticos, se refere a um material em que as unidades de medida são representadas de forma geométrica de modo a facilitar e demonstrar de forma concreta a realização de operações básicas.

Outra grande contribuição da educadora foi considerar a criança um ser absorvente, que absorve e internaliza naturalmente as experiências vivenciadas no ambiente. Os jogos, as brincadeiras e as atividades da vida prática são consideradas em sua pedagogia como recursos que auxiliam as crianças no desenvolvimento de seu corpo e de sua mente, cabendo ao educador conhecer cada criança e oferecer um ambiente propício ao desenvolvimento de sua autonomia.

A partir desta nova concepção de infância e reconhecimento das particularidades da criança que vão se aprimorando através do tempo, outros pensadores continuam a influenciar positivamente a educação como o francês Célestin Freinet, nascido em 15 de outubro de 1896.

Aos dezesseis anos ingressa na escola de formação de professores, porém, aos dezoito anos é convocado para a Primeira guerra mundial, retornando somente aos vinte e quatro quando assume como professor em uma escola rural que, apesar das péssimas condições e da falta de experiência como docente atenta-se às individualidades das crianças, registrando os acontecimentos, observações e depoimentos dos alunos, manifestando profundo respeito a elas.

Entre as propostas mais relevantes apresentadas por Freinet estão as aulas-passeio, o livro da vida, as atividades de livre expressão e a imprensa escolar, enfatizando a aprendizagem através do toque, do olhar, da exploração, dos trabalhos manuais e do registro para a formação de uma criança ativa que a partir de experiências concretas adquire o verdadeiro conhecimento. Sua proposta parte de vivências que se dariam em atividades realizadas fora da sala de aula, em ambientes propiciadores da autoexpressão, da cooperação e do respeito mútuo. Almeida (2005, p.11) reitera ao afirmar: “Suas técnicas (texto impresso, a correspondência escolar, texto livre,

a livre expressão, a aula-passeio, o livro da vida) faziam sentido num contexto de atividades significativas, que possibilitassem às crianças sentirem-se sujeitos do processo pessoal de aquisição de conhecimentos.”

Costa (2007) esclarece que para o educador o professor deve amar e entender a criança proporcionando um ambiente que preze pela liberdade, espontaneidade, cooperativismo e confiança pois somente assim encontrarão sentido na aprendizagem e se tornarão pessoas capazes de superar as desigualdades do sistema, corroborando esta afirmativa Freinet declara: “os professores são os obreiros que, irão erguer as construções do futuro.” (FREINET,1978, p.38).

As propostas de Freinet são, assim, baseadas nos interesses e individualidade das crianças, buscando satisfazer suas necessidades com vistas à formação de um cidadão crítico e transformador, opondo-se à formação oferecida pela escola tradicional.

Outra importante referência, para a Educação Infantil, é Jean Piaget. Nascido em berço suíço, assim como Pestalozzi, em 9 de agosto de 1896, considerado um dos mais renomados pensadores e influenciadores da educação infantil. Cabe ressaltar que diferente dos teóricos já citados, a contribuição de Piaget para a educação não está diretamente relacionada à idealização de instituições ou metodologias, refere-se especificamente ao estudo do desenvolvimento cognitivo humano, no qual procurava entender como ocorre a aprendizagem e sua evolução, teoria denominada Epistemologia genética.

A teoria piagetiana foi desenvolvida através da observação e análise do comportamento dos próprios filhos do autor e de crianças em seu entorno, culminando na criação de quatro grandes estágios de desenvolvimento, a saber: sensório motor (nascimento a aproximadamente dois anos), pré-operatório (dos dois aos sete anos de idade), operatório concreto (dos sete aos doze anos) e operatório formal (dos doze em diante).

Para Piaget a evolução do conhecimento(inteligência) é resultante de um processo em que há a interação do sujeito com o ambiente, no qual deve se adaptar, superando os desafios e progredindo na aquisição de novos conhecimentos. Sua teoria exerce grande influência na maneira de se pensar educação ao apresentar a construção do conhecimento como um processo natural que envolve questões orgânicas e experiências físicas, no qual a aprendizagem procede da transformação ocorrida no sujeito através de sua interação com o objeto, afirmando: “Toda ênfase é colocada na atividade do próprio sujeito, e penso que sem essa atividade não há possível didática ou pedagogia que transforme significativamente o sujeito” (PIAGET,1972, p. 7).

A teoria de Piaget está presente na educação contemporânea, exercendo grande influência na educação infantil e contribuindo significativamente nas práticas pedagógicas, mostrando-se atual e relevante para a construção de uma perspectiva que respeita a criança, considerando suas especificidades, atestamos essa afirmativa com as palavras de Mastella (2015, p.4):

Com base na teoria de Piaget, a educação deve oferecer à criança a descoberta e a construção do conhecimento através de atividades desafiadoras que provoquem desequilíbrios e reequilíbrios sempre respeitando sua maturação. Ele dividiu o desenvolvimento da criança em etapas que devem ser respeitadas para um trabalho mais eficiente do ponto de vista pedagógico. Nesta teoria, o professor assume um papel de suma importância, pois é ele quem cria os espaços, disponibiliza materiais e faz a mediação da construção do conhecimento (MASTELLA *et al.*, 2015, p. 4).

Concluindo, as ideias que fundamentaram a concepção de criança e a importância de uma prática pedagógica que considere as especificidades desta fase do desenvolvimento humano, são frutos de estudos de importantes pensadores da área que alicerçaram sua teoria na ciência, na psicologia e na pedagogia, contribuindo para a percepção que se tem atualmente.

3 EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: CONTEXTO HISTÓRICO E ASPECTOS LEGAIS

O atendimento às crianças no Brasil, instaura-se seguindo os moldes europeus, iniciando-se oficialmente em 1889, porém, desde os tempos do Império já havia instituições de amparo infantil, como asilos, orfanatos e a Santa Casa de Misericórdia, com suas ‘Roda dos Expostos’. Nessas “rodas”, as crianças que antes eram abandonadas nas portas das igrejas e nas ruas, recebiam batismo e eram acompanhadas com registros por toda sua vida, cabe ressaltar que a taxa de mortalidade infantil nesta época era grande e uma minoria alcançava a vida adulta.

No Brasil, as primeiras instituições educacionais infantis ou “creches” surgem com um caráter assistencialista, destinando-se ao atendimento de crianças de zero a três anos de idade cujo principal objetivo era atender ao crescimento urbano, proveniente do capitalismo e suprir a necessidade da mulher como mão-de-obra nas grandes fábricas, impulsionando a criação de um lugar onde pudessem deixar seus filhos para trabalhar, outro aspecto que favoreceu a implementação de creches no Brasil foi a oposição e substituição à roda dos expostos.

Em 1899, funda-se no Rio de Janeiro o Instituto de proteção e Assistência à Infância, pioneiro e influente, abrindo filiais por todo o país, e a creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado, considerada a primeira creche criada para atender filhos de operários no país.

Antecedente aos fatos mencionados, em janeiro de 1879, o médico dos expostos da Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro, o Dr. K. Vinelli, publica no jornal A Mãe de Família, direcionado às senhoras da burguesia, um artigo em que demonstra preocupação quanto à educação dos filhos das escravas após a assinatura da Lei do Ventre Livre e a criação de creches populares que possam atender a essas escravas, característica que se mantém até os dias atuais, uma instituição que atenda principalmente às mães trabalhadoras domésticas (KUHLMANN, 1998, p. 79).

As instituições de ensino que surgiam no Brasil, apesar do cunho assistencialista se diferenciavam quanto à classe social a quem se destinava, Kuhlmann (1998, p.73) afirma: “O jardim de infância, criado por Froebel, seria a instituição educativa por excelência, enquanto a creche e as escolas maternais – ou qualquer outro nome dado a instituições com características semelhantes às salles dástle francesas – seriam assistenciais e não educariam.” Os jardins de infância de moldes froebelianos, utilizavam o termo “pedagógico” para comercializar suas instituições e diferenciá-las das creches e asilos das classes desfavorecidas, até houve intenção

de se implantar esse viés às classes baixas, contudo não houve retorno para concretizar tais intenções.

A escola Normal Caetano de Campos fundada em 1846 para concretizar o ato condicional de 12 de agosto de 1834, que colocava a cargo das Províncias a atribuição de legislar e ofertar estabelecimentos próprios promotores da educação, se torna referência ao se configurar como a primeira instituição do estado de São Paulo a oferecer formação docente para profissionais que atuavam nos anos iniciais do ensino, sendo este público quase que exclusivamente feminino, renovando a educação dos ensinos pré-escolar e primário.

Anexo à escola Normal Caetano de Campos, em São Paulo, foi construído um jardim de infância que, apesar de pertencer ao setor público, se destinava a atender às crianças da elite paulistana. Outros principais representantes dos primeiros jardins de infância no Brasil foram, em São Paulo, a Escola Americana em 1877 e no Rio De Janeiro o Colégio Menezes Vieira, fundado em 1975.

A criação de creches que atendessem a necessidade dos trabalhadores da indústria era tema muito abordado nos congressos de assistência à infância, embora não se via como um direito e sim como uma caridade de entidades filantrópicas.

O médico Arthur Moncorvo Filho fundou em 1899 o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro, cujos principais serviços prestados consistem em oferecer proteção à mulher gestante pobre, puericultura intrauterina, ginecologia, assistência ao parto em domicílio, assistência aos recém-nascidos, distribuição de leite, vacinação, atendimento às crianças pobres, doentes e abandonadas e a diminuição da taxa de mortalidade infantil, criando inclusive um concurso de robustez, o qual premiava em dinheiro mães pobres que apresentassem os bebês mais robustos e saudáveis. O instituto em trinta anos já possuía vinte e duas filiais, metade delas com creches.

Outras importantes instituições foram criadas pelo país, como o Patrono de Menezes, no Distrito Federal, que inaugurou a creche central e o asilo de menores desamparados que abrigavam os filhos das mulheres que trabalhavam fora, e a Associação Feminina Beneficente e Instrutiva que, dirigida por Anália Franco, filiada ao Partido Republicano em conjunto com outras mulheres sendo a maioria professoras, funda essa sociedade direcionada ao amparo e educação da mulher e da infância, criando também um Liceu feminino para formar professoras para as escolas maternas e uma escola noturna para alfabetizar mulheres.

Médicos, juristas e religiosos justificavam sob suas perspectivas a importância das instituições assistenciais e elaboravam políticas para efetivá-las. A Psicologia infantil e a metodologia específica para crianças também refletiam a difusão dos saberes rumo a uma

sociedade moderna e civilizada, o contexto atual vivenciado exigia que as instituições de assistência à criança abarcassem saberes diversos que sustentassem sua implementação e importância.

As instituições de educação infantil começavam a ser vistas não apenas como uma forma de diminuir as altas taxas de mortalidade infantil e, é neste contexto que a pedagogia e a psicologia ganham espaço, abrindo caminhos para uma nova forma de se enxergar a criança.

Sob este novo olhar, passou-se a respeitar a criança, suas particularidades, seus desejos, seu modo de aprender, diferente do ensino tradicional vigente em que os conteúdos eram impostos. Valorizar as experiências e permitir que a criança pense, são algumas das características trazidas pelo movimento dos escolanovistas, predominante na Europa, que irão influenciar a criação dos jardins de infância aqui no Brasil.

O movimento da Escola Nova pregava uma educação diferente da educação tradicional atual, era uma recusa à pedagogia clássica, tratava-se de um movimento renovador, que culminou na elaboração de um importante documento que apresentava soluções para os problemas educacionais vivenciados no Brasil, este documento assinado por 26 educadores e explicitado em 1932, fundamentando o escolanovismo, ficou conhecido como o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (SAVIANI, 2011, p. 234-235).

Apoiados pela burguesia, diversos educadores preocupados com o pedagógico das instituições infantis apoiaram o movimento dos escolanovistas, fazendo da questão educacional o foco das discussões políticas. Neste contexto, a política educacional era de interesse da burguesia industrial e também da classe trabalhadora dos centros urbanos.

Após muitas reivindicações, que a princípio ocorriam entre trabalhadores e donos das indústrias canalizadas posteriormente para o Estado, cria-se em 1923 uma regulamentação no trabalho da mulher, prevendo a construção de creches e salas de amamentação próximas ao local de trabalho.

Outra mudança social que interfere no âmbito educacional refere-se à crise política vivenciada no país, decorrente do crescimento industrial e das transformações na sociedade burguesa, culminando nas primeiras regulamentações referentes aos jardins de infância e às escolas maternais em 1922 após o primeiro Congresso Brasileiro de proteção à infância.

Em 1924 é fundada a Associação Brasileira de Educação, fruto de educadores que defendiam o Movimento das Escolas Novas e, em 1932 é publicado um documento no qual estes mesmos educadores defendem uma educação laica, gratuita, obrigatória e única, intitulado Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

Entre algumas das propostas defendidas pelo Manifesto, havia a criação de praças de jogos, similares à proposta dos jardins de infância de Froebel, o que resultou na criação de diversos parques infantis em diferentes cidades brasileiras.

Todavia, a renovação pedagógica que se propunha atendeu majoritariamente os jardins de infância que atendiam crianças de classes mais favorecidas e, os parques infantis que atendiam crianças pobres pouco se assemelhavam às propostas do Movimento.

Com o capitalismo em expansão, os centros urbanos já não tinham infraestrutura condizente com a demanda populacional, assim, os trabalhadores das indústrias viviam em condições precárias em termos de moradia e saneamento básico, comprometendo a mão de obra nas indústrias. Para os sanitaristas, a criação de creches seria uma estratégia que auxiliaria na preservação e reprodução desta mão de obra, essa preocupação em oferecer melhores condições aos filhos dos trabalhadores suscitou em 1923 a fundação da Inspetoria de Higiene Infantil que, em 1934 transforma-se em Diretoria de Proteção à Maternidade e à Infância.

É na década de 40 que se intensificam os esforços do governo no que se refere à saúde, previdência e assistência, sendo a educação, dominada pelo higienismo, puericultura e filantropia e as creches, entendidas como instituições de saúde e não de ensino.

Outra ação do governo nesta década direcionada à população, principalmente na tentativa de conter manifestações e ceder a algumas reivindicações, foi a criação em 1º de maio de 1943 a Consolidação das Leis do trabalho-CLT, em que o então presidente do país Getúlio Vargas, reconhece direitos políticos dos trabalhadores.

O convênio com instituições filantrópicas laicas e religiosas, em sua maioria, se expandiu consideravelmente, sendo mantidas com auxílio do governo e com a contribuição de famílias abastadas, estratégia adotada para se diminuir a taxa de mortalidade infantil, o que configurava uma instituição que provia principalmente cuidados com higiene, alimentação e proteção de crianças, não se atentando ao desenvolvimento intelectual ou emocional. As instituições que se destinavam ao atendimento de crianças carentes assumiram um caráter altamente assistencialista e protetivo, vivia-se um contexto educacional muito divergente entre si.

O Departamento Nacional da Criança, integrado ao Ministério da Educação e Saúde, criou em 1942 a Casa da Criança, órgão que oferecia auxílio assistencial à infância sob uma perspectiva médica, porém preocupando-se agora também com questões relacionadas à marginalidade e criminalidade a que estavam propensas crianças das classes populares.

Após a divisão do Ministério da Educação e Saúde em 1953, o Departamento Nacional da Criança passa a se vincular ao Ministério da Saúde e, em 1970 é substituído pela Coordenação de Proteção Materno Infantil.

Apesar da recomendação dos órgãos oficiais na utilização de materiais apropriados à criança nas instituições, vivenciava-se uma discrepância entre os jardins de infância e os parques infantis e mesmo com a atuação de psicólogos nestes espaços, pouco se fazia em relação à análise dos fatores sociais que atingiam essa classe desfavorecida.

A busca por creches e parques infantis de tempo integral se intensificou com o crescimento da industrialização e da urbanização fazendo com que agora não somente trabalhadoras da indústria e empregadas domésticas buscassem por este atendimento, haviam também trabalhadoras do comércio e funcionárias públicas.

É neste contexto de transformações sociais e de graves problemas educacionais que a preocupação com a educação infantil ganha peso legal e, em 1961 é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4.024/61 estabelecia que:

Art. 23 - A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins de infância.

Art. 24. As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária. (BRASIL, 1961).

Em 1971 a LDBEN No 4.024/61 é revogada e substituída pela Lei 5.692/71, na qual a educação pré-escolar e a responsabilidade do Estado são apresentadas de maneira vaga. Souza (1996, p. 41) corrobora esta informação ao afirmar: “[...] as leis foram elaboradas de forma muito genérica, não contribuindo para disciplinar e responsabilizar os organismos públicos”.

No artigo 19, § 2º, estabelece que “[...] os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes”, convencionando-se que a educação pré-primária seria aquela ofertada às crianças menores de sete anos, sendo obrigatória somente a partir desta idade.

A Organização das Nações Unidas (ONU), decretou em 1975 o Ano Internacional da Mulher, intensificando os movimentos de organizações femininas que pleiteavam pela criação de mais creches no Brasil. Somente na década de 80, com a Promulgação da Constituição Federal em 1988, a educação infantil passa a ser compreendida como um direito da criança e não mais da mãe trabalhadora e, em 1996 a LDBEN no 9.394/96 (título V, cap. II, seção II, Art. 29), impulsionada pela Constituição Federal de 1988 e pela criação do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente- Lei 8.069/90) passa a considerar, pela primeira vez na história, a

educação infantil como uma etapa da educação básica: “A educação infantil é considerada a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança, até os seis anos de idade, nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996).”

Notamos um progresso legislativo no que se refere à educação no Brasil, fruto de lutas e reivindicações sociais, sendo a Constituição de 88 e a LDB/96, dois importantes marcos legais que caracterizam esse progresso, ao reconhecer legalmente as creches e pré-escolas como componentes do sistema educacional, em relação a isso Kulhmann (1998) afirma:

“[...] o reconhecimento das creches e pré-escolas como parte do sistema educacional na Constituição e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, pode ser caracterizado como a superação de um obstáculo necessário. Se a creche passa a fazer parte do sistema educacional do país, ela deixa de ser apresentada como alternativa para pobres incapazes, para ser posta como complementar à ação da família, tornando-se uma instituição legítima e não um simples paliativo.” (KULHMANN, 1998, p.204).

Em face do histórico apresentado e do surgimento das políticas e legislações destinadas à infância, construídas historicamente, ora com foco no assistencialismo, ora com ênfase nas singularidades dessa faixa etária, considerando a criança como sujeito de direito, conclui-se que a história da Educação Infantil no Brasil não se encontra consolidada, apresentando resquícios de uma educação puramente assistencial, decorrentes das variadas nomenclaturas a qual esteve sujeita ao longo do tempo, e da finalidade quando nos referimos a classe a quem se destina.

Convenientemente, considera-se relevante o estudo e a compreensão do percurso histórico traçado pelas instituições de educação infantil, apreendendo seus aspectos legal, conceitual e sociopolítico, tomando-os como fios condutores que embasam e organizam a prática docente, tornando-a eficiente e provedora de uma educação integral.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

O objetivo deste trabalho consiste em identificar como as dimensões do educar e cuidar estão presentes nas práticas pedagógicas da Educação Infantil. A hipótese que sustenta este estudo encontra-se alicerçada na prevalência do assistencialismo, preponderante na implementação das instituições de atendimento infantil no Brasil.

O percurso metodológico foi norteado pela Revisão Integrativa da Literatura, utilizada como uma das metodologias que sustentam este trabalho, caracteriza-se por um método de pesquisa que permite condensar diferentes estudos publicados. Sousa (2010) *et al* afirmam ser uma metodologia que “[...]proporciona a síntese do conhecimento e a incorporação da aplicabilidade de resultados de estudos significativos na prática” (SOUZA; SILVA; CARVALHO, 2010; p.102).

A partir desta metodologia se analisa pesquisas relevantes acerca de um tema específico, possibilitando a síntese de determinado assunto, resultando em apontamento de falhas, a serem reparadas e, na conclusão geral de uma área específica do assunto abordado. (MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2008, p. 759). O desenvolvimento se dá a partir das seis etapas que a constitui, a saber:

Primeira etapa: elaboração da pergunta norteadora, caracterizada neste estudo pelo questionamento: Considerando a importância da Educação Infantil enquanto primeira etapa da Educação Básica, em que caráter se encontra enraizada a concepção que se sustenta atualmente? O que os estudos revelam enquanto dimensões investigativas?

A segunda etapa da revisão integrativa consiste na busca ou amostragem da literatura, especificamente para este estudo foram utilizadas, a BDTD (Base de Dados de Teses e Dissertações), o repositório de teses e dissertações da CAPES trazendo como resultado da busca um total de 59 artigos, no qual foram utilizados como critérios de inclusão: o período de publicação, correspondente aos últimos nove anos e a relação entre os termos infância, educação infantil, assistencialismo e atualidade. a partir de critérios pré-estabelecidos, como palavras-chave, período de publicação e coerência à pergunta norteadora do trabalho, inicia-se a busca em bases de dados, que apresentam significativos números de arquivos organizados e publicados eletronicamente,

Seguindo ainda os passos da metodologia utilizada, foi realizada a terceira etapa do processo, que se refere à coleta de dados. Os dados coletados neste artigo se encontram no Quadro 1, denominado Estratégias de busca, tendo como principal objetivo, minimizar o risco

de erro na transcrição e checagem das informações, ademais é uma maneira de se efetivar o registro das informações.

A quarta etapa representa a análise crítica dos estudos compilados, na qual buscou-se examinar os artigos selecionados na base de dados, relacionando-os à questão norteadora. A quinta etapa corresponde à interpretação e argumentação dos artigos colhidos e a etapa final, a sexta etapa, concerne à síntese destes artigos.

Quadro 1- Estratégias de busca

Base de dados	Palavras-chaves utilizadas	Total de artigos encontrados
BDTD	"educação infantil" [todos os campos] and "assistencialismo" [todos os campos] and "política" [assunto] and "2015" or "2016" or "2017" or "2018" or "2019" or "2020" or "2021" or "2022" or "2023". [Ano de publicação]	33
CAPES	"infância" [Qualquer campo] and "atualidade" [Qualquer campo] and "direito" [qualquer campo] and "2015" or "2016" or "2017" or "2018" or "2019" or "2020" or "2021" or "2022" or "2023". [Ano de publicação]	26

Fonte: elaborado pela autora

Dentre os 59 artigos encontrados na busca, apenas 11 atendem aos critérios de inclusão determinados para esse estudo. Assim, excluiu-se 48 pois, apesar de apresentarem os descritores e palavras-chaves elencados na busca, as discussões propostas não respondem à questão norteadora.

Os artigos incluídos na amostra final apresentaram maior coerência à temática aqui analisada, portanto analisados e discutidos articulando-se à proposta objetivada neste trabalho.

Como critérios de inclusão buscou-se incluir artigos a partir de 2015, ano subsequente a implementação do Plano Nacional de Educação aprovado em 2014, um plano decenal que compartilha responsabilidades entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, findando neste ano de 2024, que tem como principal objetivo melhorar a qualidade da educação no país.

Apesar das contribuições deste documento para a Educação Infantil, trazendo metas específicas para esta etapa da educação básica, observa-se uma contradição no que se refere a intersectorialidade para as crianças de 0 a 3 anos, indicando uma distinção quanto aos serviços prestados a elas em relação às crianças de 4 e 5 anos, já incluídas na escolaridade obrigatória. A partir desta ênfase dada a intersectorialidade, infere-se como a concepção assistencialista se mantém mesmo em documentos legais que prezam por uma educação igualitária, refletindo em estudos que buscam expor, nestes quase dez anos de vigência do Plano, como as dimensões do cuidar e educar se fazem presentes nas práticas pedagógicas e instituições de educação infantil.

Quadro 2. Artigos incluídos na amostra final

Fonte	Referência	Descritores ou palavras-chave	Ano
BDTD	ANDRADE, Carla Lisboa. Dilemas e contradições sobre a concepção de infância presente no Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil - RCNEI. 2015. 244 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.	Concepção de infância. Educação infantil. RCNEI	2015
BDTD	MINUSSI, Raquel Zanetti. Limites entre educação e assistência: uma análise histórica e política da educação infantil no interior paulista. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022.	Políticas públicas. Educação de crianças. Creche. Assistencialismo	2022
BDTD	MAIA, Adriana Turchiello. Assistencialismo e protagonismo infantil: o movimento das práticas pedagógicas construídas na EMEI Professora Ida Fiori Druck. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) -Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2020.	Educação infantil. Práticas Pedagógicas. Pesquisa Narrativa	2020
BDTD	Prieto, Lilian Medianeira. AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL [RES]SIGNIFICANDO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE UMA ESCOLA DE SANTA MARIA/RS. 2020. 124f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino de Humanidades e Linguagens) - Universidade Franciscana, Santa Maria - RS.	Educação Infantil. Políticas Públicas. Gestão Escolar. Prática Pedagógica.	2020
BDTD	CARVALHO, D. A. J. Educação infantil: análise das políticas públicas no município de Caiapônia (2013-2016). 2017. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2017.	Educação Infantil. Políticas de Educação Infantil. Proinfância.	2017
BDTD	LIMA, Daniela Zanoni de Oliveira. Políticas públicas de educação infantil: uma análise da democratização no município de Londrina. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.	Políticas Educacionais. Educação Infantil. Parcerias público privado. Democratização Escolar.	2018
BDTD	SABATINI, Viviane Menezes. Entre tempos, contratempos e passatempos: educação infantil em jornada de tempo integral. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021..	Educação Infantil; Jornada de tempo integral; Educação integral.	2021
BDTD	Luz, Jessica Tavares. O cuidar e o educar na educação infantil: aspectos do trabalho da auxiliar de classe em uma rede municipal de ensino. 2020. 124 folhas. Dissertação (Educação) - Universidade Metodista de Sao Paulo, Sao Bernardo do Campo.	Cuidar. Educar. Auxiliar de classe. Educação infantil. Auxiliar em educação.	2020
CAPES	MOREIRA, D. C. da S. .; SANT'ANA, I. M. .; PINTO, R. Ângelo B. .; GALÃO , S. A. A criança e o direito à Educação: desafios da Educação Infantil na atualidade. Quaestio - Revista de Estudos em Educação , Sorocaba, SP, v. 23, n. 3, p. 919–937, 2021. DOI: 10.22483/2177-5796.2021v23n3p919-937.	Educação infantil. Direito à educação. Primeira infância.	2021
CAPES	JESUS, L. K. F. de. A construção histórica da infância e o surgimento da educação infantil: do assistencialismo ao direito. Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED , [S. l.], v. 3, n. 9, p. 1-16, 2022. DOI: 10.22481/reed.v3i9.11396.	Infância. Educação Infantil. Assistencialismo. Direito.	2022
CAPES	LOUZADA, Virgínia e GOMES, Lisandra Ogg. EDUCAÇÃO INFANTIL COMO DIREITO, ALEGRIA E POSSIBILIDADE DE CRIAÇÃO E ENCONTROS . <i>e-Curriculum</i> [online]. 2021, vol.19, n.1, pp.241-260. Epub 10-Maio-2021. ISSN 1809-3876.	Infância.Educação Infantil.Alfabetização . Trabalho Pedagógico	2021

Fonte: elaborado pela autora

5 OS TEMAS E DIMENSÕES DAS PESQUISAS ACERCA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE REVELA A REVISÃO INTEGRATIVA

Os artigos encontrados e analisados nas bases de dados, evidenciam a importância da educação infantil como etapa da educação básica, discutindo os reflexos dos modelos assistencialistas, fundantes das instituições de atendimento às crianças, naquilo que se concebe atualmente como educação infantil.

Para Lima (2018):

A incorporação da educação infantil no sistema educacional elevou a importância dessa etapa de ensino, ressaltando a viabilidade e relevância do tema para o campo do conhecimento. Tal legitimidade direcionou também o processo para a universalização do atendimento às crianças de 0 a 5 anos, buscando-se garantir acesso e oportunidades às classes populares. Logo, considerar a contradição existente no plano das políticas sociais, como é o caso da política para educação infantil, é imprescindível para uma análise das ações implantadas, bem como toda relação entre a educação escolar, como direito fundamental da criança e a assistência social, que envolve historicamente tal fenômeno.

Observa-se nesta colocação a dimensão que toma a educação infantil ao integrar-se à legislação brasileira, porém, cabe refletir se somente a legitimação legal garante a educação integral estabelecida nestes documentos, rompendo com seu viés de origem.

Na perspectiva de Andrade (2015), o assistencialismo ainda está muito presente nas escolas de educação infantil e, somente após a publicação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), importante documento de âmbito nacional que orienta para a relevância de uma formação profissional específica para esta faixa etária, se modificou a visão do cuidar sobressalente ao educar.

Segundo a autora, a partir da década de 80, as propostas curriculares já ratificavam a importância de se integrar cuidados e educação, pautadas nas concepções do desenvolvimento infantil e nos contextos sociais nas quais se davam as relações de interação entre crianças e adultos nos mais diversificados ambientes (ANDRADE, 2015, p.131).

As propostas curriculares que embasam a educação dos dias de hoje, trazem em sua estrutura as concepções de vários pensadores da educação que trouxeram, após muito estudo e diversas experiências, consideráveis contribuições para que a prática educacional direcionada às crianças fosse embasada naquilo pressuposto pelo entrelaçamento de outras áreas de estudo, como a Psicologia e a Sociologia, enfatizando a importância de se considerar a criança em todas as suas particularidades. A autora finaliza argumentando sobre a necessidade de políticas públicas eficientes que atendam às demandas da educação infantil, considerando seus aspectos físicos, biológicos, sociais e educacionais de maneira indissociável.

Analisando ainda o percurso histórico da educação infantil, com as concepções pedagógicas e filosóficas que a fundamentam e o arcabouço legal que a legitima, notamos o quanto o país se encontra atrasado em relação a Europa, influenciadora dos modelos educacionais aqui instituídos, fato que nos permite inferir sobre o tardamento na constituição das políticas públicas voltadas para a educação e suas consequências na contemporaneidade.

Minussi (2022, p.138), afirma que no decorrer da história da educação infantil, rupturas e permanências foram construídas, constituindo um paradoxo estrutural desafiador à gestores e docentes e que, compreender essa complexidade e lutar para que as crianças sejam reconhecidas como portadores de direitos e protagonistas de uma aprendizagem de qualidade, com especificidades e necessidades atendidas, levaria à internalização da educação infantil como etapa primordial e essencial da educação e da vida, sendo necessárias não apenas políticas públicas, como também, posturas profissionais capazes de desconstruir essa concepção assistencialista ainda impregnada em nossa sociedade. Nos dizeres da autora:

A legislação sinaliza em seu viés político uma educação que considera a criança e suas especificidades, mas sabemos que o viés social e pedagógico está impregnado de ações e procedimentos que visa somente o cuidado das crianças de creches, fato que sabemos não ser novidade, arrasta-se pelos tempos dentro das unidades de ensino. (MINUSSI; 2022, p.98).

Assim como Minussi (2022), Maia (2022) atribui às mudanças legais fator primordial na nova concepção de educação, entretanto, afirma que, por serem muito recentes, demandam tempo para se efetivarem e fato, acerca disso afirma:

Por ser um cenário relativamente recente é que a visão assistencialista ainda não foi totalmente superada nas práticas pedagógicas desenvolvidas na educação infantil, pois ainda temos professoras reféns de um olhar pouco sensível para a infância. Em muitos contextos ainda há dificuldade em propor uma prática pedagógica pautada no direito conquistado pela criança de estar numa instituição pública que ofereça uma educação de qualidade, isso ocorre em decorrência de inúmeros fatores, entre eles a falta de investimento, a falta de vontade política, as situações de precariedade, os espaços precários, a fragilidade na formação. Entender que a criança precisa estar na escola não somente porque os pais precisam trabalhar e não têm quem cuide delas e as alimente, mas porque ela está ali para conviver com outras crianças e adultos, para adquirir e ampliar seus conhecimentos de uma maneira prazerosa e significativa, dentro de suas potencialidades e particularidades. (MAIA, 2022 p.88-89).

Sob o mesmo ponto de vista, ainda no que compete a transformações sociais e educação infantil, analisamos o trabalho realizado por Jesus (2021), em que a autora relata o surgimento da concepção de infância e da educação infantil no Brasil e as mudanças ocorridas nas instituições de atendimento às crianças pequenas, que apresentavam inicialmente caráter exclusivamente assistencialista, até a concepção que se sustenta atualmente, como instituição educacional que atende cidadãos com direitos especificados por lei.

Conforme a autora supracitada:

[...]houve mudanças significativas e essenciais para que as crianças brasileiras pudessem ser compreendidas e tratadas de acordo com suas necessidades. Dessa forma, passamos da ideia de um “miniadulto” para um ser que possui direitos, para um ser que não possuía especificidades para um que necessita de cuidado e proteção, sendo necessária a intervenção da sociedade civil e do Estado no que tange a proteção e educação na infância. (JESUS,2021, p.14).

Entretanto, mesmo com direitos garantidos em lei e as grandes e significativas transformações ocorridas na educação infantil, ainda nos deparamos com inúmeros desafios a serem superados, condição apontada no trabalho de Moreira *et al.* (2021), no qual apresentam e analisam os problemas evidenciados na oferta da educação infantil brasileira.

O trabalho mencionado traz significativas elucidações sobre o quanto a educação infantil, apesar de garantida e especificada por lei, ainda se relaciona diretamente à aspectos sociais em detrimento dos aspectos pedagógicos, apresentando políticas públicas ineficientes, que não conseguem atender a demanda nem efetivar uma educação que vise o desenvolvimento integral das crianças. Para as autoras: “Mesmo a legislação tendo estabelecido bases sólidas para promover as distinções na polarização existente entre educação e assistência social, em alguns casos essa questão parece não ter sido ainda superada” (MOREIRA *et al*,2016; p.16).

Carvalho (2017) complementa o discurso anteriormente apresentado ao discursar acerca da necessidade de uma confluência entre as políticas públicas e as práticas desenvolvidas na realidade escolar, afirmando que:

É preciso e necessária uma articulação das políticas públicas e discussões relativas a uma educação de qualidade que, mais que abarcar conteúdos e conceitos, faça com que ambos sejam discutidos e estudados de forma coerente com a diversidade sociopolítica do país e as especificações etárias de cada criança. (CARVALHO, 2017, p.96).

Reiterando as análises expostas, externalizamos um recorte do trabalho realizado por Gomes e Louzada (2021), no qual ressaltam os rumos que a educação vem tomando, se fazendo necessário considerar o contexto social e as singularidades das crianças de modo a não fazer uso de práticas impositivas que tendem a homogeneizar esta etapa da educação, constituídas pela diversidade e por múltiplas linguagens.

Para as autoras, vivemos um contexto atual marcado por desigualdades econômicas e sociais em que as reformas ocorridas de fato jamais objetivaram promover a cidadania, sequer a igualdade de oportunidades, sendo o direito ainda entendido como um privilégio (GOMES; LOUZADA,2021).

Como já reportado pelos autores acima citados, a educação infantil na atualidade enfrenta ainda enfrenta muitos desafios, nas concepções, no planejamento e execução de políticas ou nas práticas profissionais, arrastando por anos perspectivas ora divergentes ora

desordenadas, sendo de extrema relevância a ampliação e instituição de políticas públicas que visem suprir as reais necessidades exigidas, pois, são elas que fundamentam a concepção de educação e escola que atenderá a comunidade, acerca disso, Prieto(2020) argumenta:

“[...]há muitos desafios a todos os segmentos da comunidade escolar, na busca de uma identidade própria à Educação Infantil frente as políticas públicas. Por suas características peculiares, a Educação Infantil pode construir para si um formato próprio, diferenciado do Ensino Fundamental, que possa servir de referencial para mudanças significativas no sistema educacional. Visto que, além da motivação provocada pelas transformações legais exigidas há a peculiaridade de ser o primeiro espaço de convivência social da criança, depois e concomitantemente a família, onde o cuidar e o educar estão interligados”. (PRIETO,2020, p. 95)

O estudo desenvolvido por Sabatini (2021) aponta que, assim como reconhece em seu trabalho a importância das legislações no reconhecimento da educação infantil como etapa da educação básica, apresenta a distância existente entre estes dois conceitos/práticas que deveriam estar presentes indissociavelmente na educação infantil:

Com a incorporação da EI ao sistema de ensino, estas funções não apenas deveriam compô-la em suas duas etapas, como se consolidar de maneira simbiótica uma à outra, uma vez que são inerentes às fases de desenvolvimento dos bebês e crianças. Todavia, o fato de se ofertar EI em jornada de tempo integral distante de uma concepção integradora das funções que lhe são intrínsecas apenas reproduziram os modelos de outras épocas, agora fragmentados pelo tempo. (SABATINI,2021, p.81).

De modo a finalizar as discussões embasadas nos artigos selecionados, explanamos a colocação de Luz (2020):

Apesar do histórico assistencialista da educação brasileira e da falta de qualificação profissional das pessoas que a desenvolveram ao longo da história, faz-se necessário romper com a intuição com que a educação fora desenvolvida por esses profissionais, exercendo-a como uma ciência e com intencionalidade.

Sintetizando as discussões, evidenciamos o quanto as práticas educativas ainda se encontram arraigadas pelo assistencialismo, traduzindo-se em práticas e concepções em que o binômio cuidar e educar ainda se encontram em desequilíbrio, seja por políticas ineficientes, seja pelo equívoco na concepção desta etapa. Fato é que, ainda que tenhamos caminhado para consideráveis transformações e reconhecimento da educação infantil, ainda há um longo caminho a percorrer para que os conceitos de cuidado e educação sejam trabalhados e desenvolvidos de modo que se complementem e se integrem se tornando indissociáveis.

Cabe salientar que, os critérios aqui utilizados para refinamento e análise dos artigos selecionados basearam-se na característica central que sustenta a questão norteadora da revisão integrativa, na qual se evidencia os aspectos assistencialista em proeminência, embora os documentos legais determinem a indissociabilidade do cuidar e educar em vistas de uma formação integral destinada às crianças. Os termos infância/infantil, empregados como

palavras-chave, trouxeram em todas as bases recorridas, artigos que demonstraram articulação entre o assistencialismo e esta fase da vida, corroborando o quanto as práticas educacionais atuais ainda se encontram impregnadas pelo viés dos cuidados, sobressalentes à educação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação da qual se tem base atualmente foi construída a partir da ruptura exercida pelo pensamento de Rousseau ao desconsiderar a criança como um adulto em miniatura, abrindo caminhos para outros pensadores como Rousseau, Pestalozzi, Freinet, Froebel, Piaget e Montessori. Pensadores que se debruçaram em investigações, estudos e práticas que consideravam a criança em todas as suas especificidades, portanto, necessitando de uma educação que atendesse suas particularidades.

No Brasil, a educação nasce exclusivamente por questões assistencialistas, médicas e sociais, cujo principal objetivo era satisfazer os interesses da nova era da sociedade capitalista e atender às reivindicações sociais. A LDB (Lei de Diretrizes e Bases), foi um marco no âmbito educacional, ao redefinir e regularizar a educação com base nos princípios da Constituição Federal, principalmente para a educação infantil, integrando-a à educação básica, todavia, de acordo com Oliveira (2005, p.35), “os avanços na legislação levantam desafios que, na verdade, não são conquistados da noite para o dia. Um primeiro passo, com certeza, diz respeito a mudanças de concepções, crenças e valores que não se transformam de uma hora para a outra”. Inferimos, com base nessa afirmativa que, as políticas públicas e as sustentações legais por si só não garantem uma educação equânime, melhorando continuamente todos os aspectos de sua incumbência, propiciando o desenvolvimento integral da criança.

Durante seu percurso histórico, a Educação Infantil passou por inúmeras ressignificações, modificaram-se os objetivos e as responsabilidades, porém, verificamos a partir dos estudos analisados, que esta etapa da educação, encontra-se ainda em transição quando nos referimos àquilo que é concebido socialmente. Constatamos essa afirmativa na Política Nacional de Educação Infantil ao nos apresentar que:

A trajetória da educação das crianças de 0 a 6 anos assumiu e assume ainda hoje, no âmbito da atuação do Estado, diferentes funções, muitas vezes concomitantemente. Dessa maneira, ora assume uma função predominantemente assistencialista, ora um caráter compensatório e ora um caráter educacional nas ações desenvolvidas. (BRASIL, 2005, p. 08).

Partindo da finalidade do presente trabalho, que compreende identificar as dimensões do educar e cuidar, presentes nas práticas pedagógicas da educação infantil, utilizando-se da revisão integrativa da literatura como meio de pesquisa que apresente um recorte acerca dos principais temas que embasam os estudos na atualidade, verificou-se que, a educação infantil no Brasil ainda se encontra enraizada nos princípios do assistencialismo, apesar de estar

especificado em documentos legais os objetivos desta etapa da educação básica e que, constituída de forma morosa e sob muitas reivindicações sociais, as instituições de educação infantil sempre estiveram relacionadas ao assistencialismo, já que seu surgimento se dá justamente para atender às questões sociais de trabalho, amparo e proteção e, apesar da relevância para a sociedade e para as crianças, somente após mais de cem anos a educação infantil passa a integrar a educação básica nacional.

Os artigos analisados nos últimos nove anos trouxeram imbricados em seu desenvolvimento, apesar da consideração em especificidades infantis, uma preocupação em relação à preponderância do cuidar em detrimento do educar, principalmente quando se refere à educação das classes sociais mais desfavorecidas, em que os objetivos da família, que busca por este serviço, são análogos ao objetivo daqueles que lutaram e reivindicaram por um espaço em que pudessem deixar seus filhos para trabalhar.

Observa-se como a educação infantil, construída para atender principalmente a necessidades sociais, anda a passos lentos no que se refere à fundamentações legais e especificidades no direcionamento das práticas exercidas nesta etapa da educação, resultando em posicionamentos e deliberações pouco efetivos, refletidos nesta dicotomia que vivenciamos na educação infantil.

Analisar e buscar compreender os aspectos que fundamentaram e atualmente embasam a educação infantil, é de extrema relevância para que, assim como pensadores de séculos passados se detiveram a analisar e transformar a educação de seu tempo, que se possa também aqui na contemporaneidade, propor mudanças significativas para a educação e principalmente para as crianças, através de estudos, práticas e políticas públicas eficientes e equitativas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ordália Alves de. A educação infantil na história, a história da educação infantil. 2002. Palestra proferida no 14º. Congresso Brasileiro de Educação Infantil-OMEP/BR/MS, realizado no Palácio Popular da Cultura, em Campo Grande/MS, nos dias 10 a 13/07/2002. Disponível em:< [http:// www.omep.org.br/artigos/palestras/01.pdf](http://www.omep.org.br/artigos/palestras/01.pdf).> Acesso em: 20 set. 2023.
- ARCE, Alessandra. Lina, uma criança exemplar! Friedrich Frebel e a pedagogia dos jardins-de-infância. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 20, p. 107-120, Maio/Jun./Jul./Ago. 2002.
- ÁRIES, Philippe. **História social da criança e da família**. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- BRASIL. **Lei nº 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 21 set. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 5.692/71, de 11 de agosto de 1971**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 21 set. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 21 set. 2023.
- BRASIL. **Política nacional de educação infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília: MEC, SEB2005.
- CARVALHO, D. A. J. **Educação infantil: análise das políticas públicas no município de Caiapônia (2013-2016)**. 2017. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2017. Disponível em: <http://bdtd.ufj.edu.br:8080/handle/tede/7862>. Acesso em: 11 nov 2023
- CESÁRIO, Priscila Menarin Cesário. **Quem é a professora de crianças menores de 6 anos para Maria Montessori?** São Carlos: UFSCar/Centro de Educação e Ciências Humanas, 2007.
- COSTA, Michele Cristine da Cruz. **Célestin Freinet**: o papel do professor em sua proposta de uma pedagogia popular. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a08v31n2.pdf>. Acesso em: 10 set. 2023.
- FILIPIM, P. V. de S.; ROSSI, E. R.; RODRIGUES, E. História da institucionalização da educação infantil: dos espaços de assistência à obrigatoriedade de ensino (1875-2013). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 17, n. 2, p. 605–620, 2017. DOI: 10.20396/rho.v17i2.8650411. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8650411>. Acesso em: 22 ago. 2023.

GARNIER, P. A educação infantil e a questão da escola: o caso da França. Tradução de Denise Radanovic Vieira. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 151, p. 62-82, jan./mar. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/i/2014.v44n151/>. Acesso em: 20 ago. 2023

KISHIMOTO, Tizuko Morchida e PINAZZA, Mônica Apezatto. **Froebel: uma pedagogia do brincar para infância**. Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. Disponível em: Acesso em: 06 ago. 2023

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Pré-escola em São Paulo: das origens a 1940**. 1986. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1986. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48133/tde-11052015-104702/>. Acesso em: 03 set. 2023

KULHMANN JR. M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 5-18, 2000. Disponibilidade em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02> Acesso em: 02 jun. 2017.

KULHMANN JR. M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001

LIMA, Daniela Zanoni de Oliveira. **Políticas públicas de educação infantil: uma análise da democratização no município de Londrina**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000218314>. Acesso em: 11 nov 2023

LUZ, Jessica Tavares. **O cuidar e o educar na educação infantil: aspectos do trabalho da auxiliar de classe em uma rede municipal de ensino**. 2020. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo. Disponível em: <http://tede.metodista.br/jspui/handle/tede/2064>. Acesso em :11 nov 2023

MAIA, Adriana Turchiello. **Assistencialismo e protagonismo infantil: o movimento das práticas pedagógicas construídas na EMEI Professora Ida Fiori Druck**. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2020. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/25849>. Acesso em: 11 nov 2023

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da Antiguidade aos nossos dias**. Tradução: Galeano L. Mônaco. São Paulo: Cortez, 1989.

MASTELLA, Izabel Cristina Rui et al. A teoria piagetiana na educação atual: um retorno necessário. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO NO MERCOSUL, 16., 2015, Cruz Alta. **Artigo**. Cruz Alta: Unicruz, 2015. p. 1 -13. Disponível em: <https://home.unicruz.edu.br/mercosul/pagina/anais/2014/DIREITO%20A%20EDUCACAO/ARTIGO/ARTIGO%20-%20A%20TEORIA%20PIAGETIANA%20NA%20EDUCACAO%20ATUAL%20UM%20RETORNO%20NECESSARIO.PDF>. Acesso em: 28 jul 2023

MENARDI, Ana Paula Seco. **A educação na literatura de viagem e na literatura jesuítica - séculos XVI e XVII**. 2010. 283 p. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas,

Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em:
<https://hdl.handle.net/20.500.12733/1611491>. Acesso em: 15 out. 2023.

MENDES, Karina Dal Sasso; SILVEIRA, Renata Cristina de Campos Pereira; GALVÃO, Cristina Maria. Revisão integrativa: Método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, v.04, n.17, p. 758-764, 31 mar. 2008.

MONTESSORI, M. **Pedagogia Científica**: a descoberta da criança. São Paulo: Livraria e Editora Flamboyant, 1965

OLIVEIRA, Stela Maris Lagos. A legislação e as políticas nacionais para a educação infantil: avanços, vazios e desvios. In: MACHADO, Maria Lucia (org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

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

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 9, n. 33, p. 78–95, 2012. DOI: 10.20396/rho.v9i33.8639555. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555>. Acesso em: 14 set. 2023.

PIAGET, Jean. **Problemas de psicologia genética**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação**. Rio de Janeiro: J. Olímpio, 1973.

PRIETO, Lilian Medianeira. **As políticas públicas para a educação infantil [res]significando as práticas pedagógicas de uma escola de santa maria/rs**. 2020. 124f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino de Humanidades e Linguagens) - Universidade Franciscana, Santa Maria - RS. Disponível em: <http://www.tede.universidadefranciscana.edu.br:8080/handle/UFN-BDTD/911>. Acesso em :11 nov 2023

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

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SABATINI, Viviane Menezes. **Entre tempos, contratempos e passatempos: educação infantil em jornada de tempo integral**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/14407>. Acesso em 11 nov 2023

SAITO, H. T. I. **História, Filosofia e Educação: Friedrich Froebel**. 2004. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Paraná, 2004. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em 08 ago.2023

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SOUZA, E. de. Objetos da modernidade: a Escola Caetano de Campos e seu jardim de infância – São Paulo (1890-1920). **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 24, n. 54, p. 431 - 462, 2023. DOI: 10.5965/1984723824542023431. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/20853>. Acesso em: 3 set. 2023.

TENREIRO, Maria Odete Vieira. O trabalho docente na educação infantil: revisitando e refletindo sobre as contribuições de alguns pensadores que nos ajudam a olhar e compreender a criança. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v.6, n.15, p.8-24, 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/1882>. Acesso em: 2 ago. 2023.

VYGOTISKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, Lev Semenovich (org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

ZANATTA, Beatriz Aparecida. O método intuitivo e a percepção sensorial como legado de Pestalozzi para a geografia escolar. **Cad. CEDES [online]**, [s.l.], v.25, n.66, p.165-184, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/i/2005.v25n66/>. Acesso em: 12 ago. 2023.

ZAMBON. M. de. C. A creche privada religiosa no município de São Carlos – S.P.: origem, percurso e organização. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS i: 10.20396/rho.v17i2.8650411 **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, v.17, n.2 [72], p.605-620, abr./jun. 2017 620 EPESQUISAS, 7., 2006, Campinas. Anais... Campinas: Revista HISTEDBR On-line, 2006. p. 1-18