

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Marcela Oliveira de Medeiros

**EDUCAÇÃO INFANTIL:  
ENTRE INTERAÇÕES E EXPERIÊNCIAS**

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Núbia de Oliveira Santos

Rio de Janeiro

2024

MARCELA OLIVEIRA DE MEDEIROS

**EDUCAÇÃO INFANTIL:  
ENTRE INTERAÇÕES E EXPERIÊNCIAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Núbia de Oliveira Santos

Rio de Janeiro

2024

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.

## DEDICATÓRIA

*Dedico esse trabalho à minha mãe, que me mostrou, desde sempre, que a educação é o caminho.*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, antes de tudo, a minha mãe Patrícia, que sempre acreditou em mim e me deu forças e apoio para alcançar todos os meus sonhos e objetivos. Obrigada por me incentivar a dar sempre o meu melhor. E por tudo que você fez e ainda faz por mim durante todos esses anos. Você foi essencial em todas as minhas conquistas. Te amo muito.

Agradeço ao meu pai Marcelo, que, em vida, sempre me apoiou e me incentivou a seguir os meus sonhos. Tenho certeza que você estaria muito orgulhoso. Este trabalho também é em sua memória.

Agradeço a toda a minha família, em especial, à minha avó Arlete e ao meu avô Almy, pelo apoio e suporte durante toda a minha trajetória na faculdade. Obrigada por me acompanharem, torcerem por mim e vibrarem com as minhas vitórias.

Agradeço a minha gata Luna pela companhia nos dias (e madrugadas) de escrita deste trabalho. E em vários outros. Obrigada por estar sempre perto quando eu precisei.

Agradeço a todos os amigos e amigas que eu fiz nesses cinco anos e meio de graduação. Obrigada pelo acolhimento e pelas trocas. Obrigada por terem me escutado falar sobre esse trabalho. Sou muito feliz por ter dividido essa caminhada com pessoas que eu tanto amo e admiro. Sem vocês, nada disso teria sido possível.

Agradeço, também, as minhas amigas e amigos da vida, que me acompanharam durante toda essa trajetória. Obrigada por me apoiarem e torcerem por mim.

Agradeço a todas as professoras que passaram pela minha vida desde a educação infantil até a faculdade. Obrigada por serem inspiração e me incentivarem a seguir o caminho da educação.

Agradeço, em especial, a minha querida orientadora Núbia Santos, que sempre me acolheu, apoiou e acreditou em mim. Obrigada por todas as nossas trocas e aprendizados. Obrigada, também, por ter aceitado me acompanhar nessa última etapa da graduação.

Agradeço a minha banca examinadora, Daniela Guimarães e Deise Arenhart, pela disponibilidade e por todas os aprendizados e trocas que tivemos durante esses anos na universidade. Vocês contribuíram muito para o meu interesse e paixão pela educação infantil.

Agradeço à Aline e às crianças da turma unicórnio por terem me acolhido desde o meu primeiro dia de estágio. Obrigada por me mostrarem que uma educação respeitosa, afetiva e sensível é possível e muito potente. Sem vocês, esse trabalho não existiria.

Agradeço à Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) por me oportunizar viver um sonho. Obrigada pelas experiências, aprendizados e formação. Tenho muito orgulho de fazer parte da maior do Brasil.

Agradeço a todas as outras pessoas que me apoiaram, de alguma forma, nessa trajetória. Muito obrigada por tudo!

*(...) o que tenho observado, sentido nas crianças (e em mim), como reflexo do nosso trabalho, é um grande entusiasmo, os desafios sendo enfrentados com alegria e prazer. O que nos dá a certeza de que a busca do conhecimento não é, para as crianças, a preparação para nada, e sim vida aqui e agora.*

Madalena Freire

## **RESUMO**

MEDEIROS, Marcela Oliveira de. A Educação Infantil: Entre interações e experiências. Rio de Janeiro, 2024. Monografia (Licenciatura em Pedagogia). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

Essa pesquisa tem como temática a educação infantil e suas particularidades. Seu objetivo geral é refletir, a partir de experiências observadas no estágio supervisionado em educação infantil, sobre a definição de educação na perspectiva de educar e não de ensinar. Inicialmente, são apresentados os motivos que levaram a escolha desse tema, pensando em sua relevância pessoal e acadêmica. Em seguida, é feito o histórico da educação infantil, considerando as concepções de educação e de atendimento às crianças pequenas ao longo do tempo. Depois, é proposta uma discussão acerca da diferenciação de educação infantil e ensino a partir dos documentos curriculares propostos para essa etapa, destacando o fato da primeira etapa da educação básica não trazer em sua nomenclatura a palavra ensino. Finalmente, é situado o campo e o contexto da pesquisa e são apresentadas as análises das situações observadas, relatos do meu diário de campo do estágio supervisionado em educação infantil. Assim, é retomada a importância da educação infantil, destacando os momentos de interações e experiências como essenciais para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil; Experiências; Interações; Estágio Supervisionado.

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES**

---

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF/88	Constituição Federal de 1988
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EDI	Espaço de Desenvolvimento Infantil
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PEI	Professor de Educação Infantil
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

---

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>CAPÍTULO I: A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL.....</b>	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO II: A FUNÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>	<b>22</b>
<b>CAPÍTULO III: EM FOCO AS INTERAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>	<b>30</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>40</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS: .....</b>	<b>42</b>

## INTRODUÇÃO

Quando decidi cursar a disciplina de Prática de Ensino em Educação Infantil no meu décimo período da graduação em Pedagogia na Universidade Federal do Rio de Janeiro, eu ainda não tinha noção do quanto essa experiência seria importante para mim, tanto como profissional, quanto como pessoa.

Minha trajetória com a educação infantil não começou no décimo período da faculdade. Assim que voltamos às atividades presenciais na UFRJ, após um longo período de distanciamento social por conta da pandemia do COVID-19, decidi procurar um estágio remunerado. Comecei a trabalhar como estagiária em uma escola privada de educação infantil. Fiquei com uma turma de pré 1, acompanhando crianças de 3 a 4 anos. Apesar de ter aprendido muito convivendo com os pequenos no dia a dia da escola, tive contato com práticas que tinham como foco principal a alfabetização na educação infantil. Esse ponto era tão forte que chegava a passar por cima das interações e brincadeiras, que deveriam ter um foco especial na educação infantil. Dessa forma, ao mesmo tempo que eu não concordava com essa prática na escola, pois, do meu ponto de vista funcionava como uma preparação para o ensino fundamental, eu não conseguia imaginar nada diferente. Afinal, esse havia sido o único tipo de educação infantil que eu, de fato, tinha vivenciado até aquele momento. E isso me deixou desanimada.

Entretanto, nesse mesmo período, eu cursava a disciplina eletiva Práticas Educacionais na Creche. As discussões que eu tive nessas aulas iam de encontro ao que eu vivenciei na escola privada, possibilitando-me imaginar um outro tipo de educação infantil, que tivesse práticas voltadas para as crianças, respeitando as suas necessidades e especificidades. Mesmo assim, eu só conseguia visualizar esse cenário acontecendo de fato em turmas de berçário. Por isso, quando cursei a disciplina de Estágio Supervisionado em Educação Infantil, eu estava decidida a entrar em uma creche e acompanhar uma turma de bebês. Entretanto, não foi o que aconteceu na prática.

Entrei no estágio obrigatório em educação infantil um pouco depois das outras estudantes e acabei não conseguindo vaga na única creche disponibilizada pela professora. Fiquei frustrada e busquei a minha segunda opção, pensando exclusivamente na localização. Comecei o estágio em um Espaço de Desenvolvimento Infantil. Chegando lá, fui recebida pela diretora, que me alocou em uma turma de pré 2 para acompanhar crianças de 5 e 6 anos, a turma Unicórnio. Fiquei bem desanimada pensando que, por ser uma idade tão próxima ao ensino fundamental, eu acabaria vendo novamente uma prática de preparação para essa nova etapa escolar. Felizmente, não foi o que aconteceu.

Acompanhar a turma Unicórnio em um período de quase cinco meses me possibilitou ter um olhar diferenciado para a educação infantil, em especial, para esses anos que precedem o ensino fundamental. Isso porque tive a oportunidade de observar práticas que valorizavam, especialmente, o educar. Ou seja, além de a professora trazer propostas significativas para a turma, que mobilizavam discussões e aprendizados diversos, pude notar como os acontecimentos cotidianos eram momentos de trocas importantes, nas quais as crianças aprendiam, na prática, sobre amizade, respeito, empatia, entre outras questões essenciais para o seu desenvolvimento e socialização.

Buscando entender, um pouco mais, sobre essa temática, pude perceber que as concepções de infância e criança mudaram muito ao longo da história, afetando diretamente a forma que se daria o atendimento às crianças em instituições. Os grandes destaques desses atendimentos ao longo do tempo envolvem as perspectivas: assistencialista, escolarizante e educacional, sendo esta a mais recente. Isso porque o entendimento da criança como sujeito social, histórico e cultural ainda é muito novo. Foi apenas em 1988, com a Constituição Federal (CF/88), que a criança passou a ser considerada como um sujeito de direitos.

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988)

Por essa compreensão acerca da criança ser recente, ainda é possível perceber alguns resquícios de perspectivas educacionais ultrapassadas na educação infantil, como a escolarizante, que é muito presente nas instituições hoje e, por isso, terá maior foco neste trabalho.

Muitas vezes, as palavras educação e ensino são utilizadas como sinônimos pelo senso comum. Entretanto, há uma grande diferença entre elas. Segundo Barbosa-Lima, Castro e Araújo (2003, p.240), o sentido moderno da palavra ensinar está na ideia de transmissão de conteúdos. Já em relação à palavra educação, Barbosa-Lima, Castro e Araújo (2003, p.241) destacam a representação de “uma *práxis* em que se focalizam, enfaticamente, a finalidade e os objetivos do processo pedagógico”. Levando em consideração o conceito de *práxis*, que, segundo Freire (2018, p.107), representa a união da ação e reflexão, a educação possui uma concepção mais transformadora e crítica, entendendo as crianças como sujeito ativo de seus processos de desenvolvimento e aprendizagem. Dessa forma, mesmo estando em campos semelhantes, as palavras ensinar e educar carregam concepções educacionais distintas.

Neste sentido, essa pesquisa surge, com o objetivo de refletir, a partir das experiências observadas no estágio supervisionado em educação infantil, sobre a definição de educação na perspectiva de educar e não de ensinar.

Para essa pesquisa, no primeiro capítulo, irei tratar da história da educação infantil, levando em consideração as concepções de educação e de atendimento às crianças pequenas ao longo do tempo.

No segundo capítulo, proponho uma discussão acerca da diferenciação de educação infantil e ensino a partir dos documentos curriculares propostos para essa etapa, levando em consideração, logo de início, o fato da primeira etapa da educação básica não trazer em sua nomenclatura a palavra ensino.

No terceiro capítulo, situo o campo e o contexto da pesquisa e apresento as análises das situações observadas, a partir de alguns relatos do meu diário de campo do estágio supervisionado em educação infantil.

## **CAPÍTULO I: A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL.**

A educação infantil é considerada, hoje, um direito de todas as crianças pela Constituição Federal de 1988. Entretanto, nem sempre foi assim. A história da educação infantil no Brasil está diretamente relacionada com as concepções de infância e criança, que foram se alterando ao longo do tempo, dos acontecimentos históricos e das intenções políticas de cada época. Dessa forma, esse direito é, na verdade, um resultado recente de diversas lutas e transformações sociais que perpassam a história brasileira.

Esse capítulo busca trazer uma discussão sobre a história da educação infantil a partir de marcos importantes que partem desde a época do não conhecimento das particularidades da infância até os dias de hoje, com o reconhecimento da criança como sujeito de direitos. Para essa análise, é preciso compreender as concepções de infância que ultrapassam as fronteiras brasileiras, passando, também, por alguns pontos relevantes da história geral até chegar, finalmente, ao Brasil.

Durante boa parte da Idade Média, não havia uma grande diferenciação entre crianças e adultos. Alguns pontos podem ser destacados para pensar essa questão. Segundo Ariès (1986, p.51), o tamanho, na maioria das vezes, era a única característica que diferenciava crianças de adultos em pinturas antigas. As crianças eram colocadas com as mesmas características e vestimentas dos adultos, sem expressões próprias, porém menores que eles. O autor coloca, ainda, que essas representações retratavam crianças e adultos convivendo nos mesmos ambientes, sejam eles domésticos, de lazer e, até mesmo, de trabalho. Ou seja, as crianças estavam vivenciando suas experiências misturadas com as tarefas e responsabilidades dos adultos de diferentes idades com os quais elas conviviam, sem uma preocupação específica ou um olhar atento às particularidades da infância.

Outro dado importante do período Medieval que Ariès (1986, p. 56) traz é a alta taxa de mortalidade infantil. Na Idade Média, era comum que as pessoas tivessem muitos filhos e que poucos ou nenhum chegassem vivos à idade adulta. Por conta disso, Ariès (1986, p.56) aponta um certo desapego em relação às crianças. Como era considerado raro chegar a uma idade mais avançada, reforçava-se a ideia da infância como algo sem valor. Assim, nessa época, segundo Guimarães (2018, p.14), “não havia um reconhecimento da particularidade infantil”. Ariès (1986, p.50) vai além, entendendo que não havia sequer espaço para a infância nesse mundo.

Esse cenário só começou a mudar, de fato, na modernidade, a partir da Primeira Revolução Industrial, quando o modelo agrário e feudal foi substituído pelo capitalista industrial (Guimarães, 2018, p.15). Nesse contexto, o maior destaque foi a inserção da mulher no mercado de trabalho, que modificou a forma de cuidar e educar as crianças (Paschoal e Machado, 2009, p.79). Além disso, as famílias passaram a se caracterizar como nucleares, sendo formadas apenas pelos pais e seus filhos (Guimarães, 2018, p.15). Essa configuração possibilitou uma atenção maior e, conseqüentemente, um novo olhar para a infância. As crianças eram, agora, sinônimos de inocência. Além disso, Ariès (1986, p.149) destaca a influência da igreja na época, que colabora com a ideia de criança como pura e angelical e a infância como algo sagrado.

É nesse contexto de inserção da mulher no mercado de trabalho atrelado ao novo olhar para a criança e a infância que surgem os primeiros arranjos mais formais de serviços de atendimento às crianças na Europa. As crianças atendidas, em sua maioria, eram filhas de famílias pobres que precisavam trabalhar. Esses atendimentos eram organizados por mulheres que não tinham uma proposta formal de fato. Segundo Paschoal e Machado (2009, p.80), as atividades realizadas estavam voltadas à memorização, canto e reza, buscando, através delas, o desenvolvimento de bons hábitos de comportamento. Ariès (1986, p. 162-163) destaca, também, que, nessa época, começou a tomar força um movimento de moralização, nas quais os adultos visavam instruir e moldar as crianças, vistas como seres incompletos, que ainda viriam a ser algo.

É importante colocar que, dentro desses arranjos mais formais, as mulheres que trabalhavam eram voluntárias e não tinham nenhuma formação específica para cuidar e educar as crianças. Além disso, ficavam responsáveis por um número expressivo de crianças. Todas essas questões atreladas às condições sanitárias da época, geraram confusão e descontrole nos arranjos, que foram combatidos com maus tratos e violência aos pequenos por parte das cuidadoras (Rizzo, 2003 *apud* Paschoal e Machado, 2009).

Entendendo, assim, a necessidade de cuidar e, principalmente, proteger as crianças enquanto as mães trabalhavam, foram criadas, nos Estados Unidos e na Europa, as primeiras instituições de fato (Paschoal e Machado, 2009, p. 80). Segundo Paschoal e Machado (2009, p.81), estas possuíam um caráter assistencialista, preocupando-se com a guarda, a higiene, a alimentação e os cuidados físicos das crianças. Entretanto, não ficou apenas nisso. Algumas dessas instituições apresentaram propostas pedagógicas, com o intuito de desenvolver nas

crianças habilidades, hábitos de obediência e, até mesmo, as primeiras noções de alfabetização, com a identificação de letras do alfabeto e pronúncia de palavras (Kuhlmann, 2001 *apud* Paschoal e Machado, 2009).

Já no Brasil, o cenário era um pouco diferente. Durante o período colonial, a educação das crianças era de responsabilidade exclusiva da família. Segundo Linhares e Costa (2022) os próprios pais, irmãos e outros parentes próximos educavam, de maneira informal, as crianças. Ou seja, ainda não existiam escolas e nem instituições responsáveis por essa função. De acordo com as autoras (2022, p.664), “a partir dos 7 anos de idade, as crianças passavam a conviver com outras famílias para aprenderem atividades próprias dos adultos e se desvincularem do convívio familiar (...)”.

Ainda no período colonial, é preciso destacar a forte influência da Igreja Católica no país. As crianças indígenas foram, desde o século XVI, associadas ao menino Jesus, sendo vistas como doces, ingênuas e passíveis de serem moldadas (Guimarães, 2018, p.17). Dessa forma, os jesuítas enxergavam a catequese como uma possibilidade de atuação com as crianças.

Nesse contexto, a Companhia de Jesus esmerava-se na instrução dos pequenos, no ensino da leitura, da escrita e dos bons costumes, tendo em vista a sua utilização como intérprete os “meninos língua”, junto às comunidades de origem. As crianças tinham a função de “agentes de conversão dos gentios”, como afirmavam os padres jesuítas. (Guimarães, 2018, p.17)

A autora coloca, ainda, que houve transgressão por parte das crianças a esse movimento. As atividades do dia a dia eram misturadas com cantos e danças, provenientes da cultura de origem (Guimarães, 2018, p.17). Os jesuítas tentavam se aproveitar dessa característica cultural, trazendo instrumentos europeus para o país, para auxiliar na catequização. Dessa forma, Guimarães (2018, p.17) conclui que “disciplina, medo, opressão e controle das alegrias carnais eram caminhos da pedagogia jesuítica que buscava transformar a criança indígena em um ser “civilizado” e obediente”.

No Brasil, os primeiros modelos de creche e instituições dedicadas à criança só foram surgir no século XVII (Guimarães, 2018, p.18). Estas foram criadas exclusivamente com o intuito assistencialista, como colocam Paschoal e Machado (2009, p.82). Não havia cunho pedagógico. A motivação para essa criação é semelhante a dos outros países europeus: o trabalho. As famílias, em especial, as mais pobres ou escravizadas, precisavam de um lugar para deixar os filhos. Uma das alternativas mais em conta e duradouras da época, no Brasil, foram as Rodas de Exporto.

Esse nome provém do dispositivo onde se colocavam os bebês abandonados e era composto por uma forma cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória e fixado na janela da instituição ou das casas de misericórdia. Assim, a criança era colocada no tabuleiro pela mãe ou qualquer outra pessoa da família; essa, ao girar a roda, puxava uma corda para avisar a rodeira que um bebê acabava de ser abandonado, retirando-se do lugar e preservando sua identidade. (Paschoal e Machado, 2009, p.82)

O atendimento a um grande número de crianças nas Rodas de Exporto só era possível devido a contratação de amas de leite pela Santa Casa da Misericórdia de cada cidade (Rizzini, Rizzini, 2004, p.23). As contratadas eram responsáveis por alimentar e cuidar das crianças. Entretanto, por conta das condições sanitárias atreladas ao despreparo das amas de leite, que constantemente eram acusadas de maus tratos, a mortalidade infantil da época cresceu significativamente (Rizzini, Rizzini, 2004, p.24).

A Roda dos Exporto funcionou por mais de um século, sendo extinta apenas no século XX, depois de um longo processo de lutas protagonizadas, em especial, por higienistas e abolicionistas preocupados com questões sanitárias e insatisfeitos com o abandono infantil (Rizzini, Rizzini, 2004, p.24). Apesar de atender crianças, um de seus objetivos era preservar a identidade e possibilitar famílias que, normalmente, não tinham condições, a abandonarem seus filhos.

Com o enfraquecimento das Rodas de Exporto, foram criadas, no final do século XIX e início do século XX, algumas creches por organizações filantrópicas (Paschoal e Machado, 2009, p.83). Entretanto, as motivações para a criação desses espaços não estavam relacionadas às crianças. Segundo Guimarães (2018, p.20), seus objetivos eram “conter as classes populares e liberar a mão de obra feminina”. Afinal, estávamos em um contexto de abolição da escravidão, em que a classe dominante não queria perder a mão de obra dos, agora não mais, escravizados.

Com o intuito de atender os filhos de mães trabalhadoras, o movimento de criação das primeiras creches do Brasil surge, também, numa perspectiva totalmente assistencialista (Linhares, Costa, 2022, p.664). Além disso, essas instituições, pensando nas questões da época, tinham o objetivo de diminuir os problemas referentes à saúde e à mortalidade infantil, que ainda eram muitos. Assim, todas as preocupações estavam voltadas às práticas do cuidar. Entretanto, com o tempo, para crianças entre 3 e 4 anos, especialmente, já existia alguma preocupação com um atendimento que visava uma perspectiva de educação. Mesmo assim, ainda não existia o cargo de professor, ficando destinado a profissionais da área da saúde a função de acompanhar essas crianças (Linhares, Costa, 2022, p.665).

No final do século XIX e início do século XX, surgiram, também, os primeiros jardins de infância, que atendiam crianças de até seis anos de idade. Essas instituições, inspiradas em práticas europeias, estavam mais voltadas para uma educação emancipadora, que buscava explorar e valorizar a autonomia e liberdade das crianças (Guimarães, 2018, p.22). Entretanto, recebiam somente filhos de famílias mais ricas. Ou seja, as creches e pré-escolas são criadas no mesmo momento, mas atendem a públicos distintos com propostas pedagógicas totalmente diferentes. As primeiras valorizam a proteção e controle, justificadas pela entrada das mães no mercado de trabalho, e as outras estão mais voltadas ao desenvolvimento das crianças, trabalhando “na perspectiva do controle dos corpos, do tempo e da vida comum” (Guimarães, 2018, p.22).

Ainda nos anos que sucederam o fim da escravidão, começam a chegar ao Brasil cada vez mais indústrias. Com o aumento de pessoas trabalhando nessas novas fábricas que estavam chegando ao país, inclusive mulheres, o movimento operário ganhou força (Paschoal, Machado, 2009, p.83). Assim, os trabalhadores foram se juntando cada vez mais para reivindicar condições melhores de trabalho. Entre as manifestações, exigiam que criassem instituições de educação e cuidado para seus filhos. Buscando diminuir a força desse movimento, os donos das fábricas concederam alguns benefícios sociais aos seus trabalhadores, entre eles, a criação de creches e jardins de infância (Oliveira, 1992 apud Paschoal, Machado, 2009).

As primeiras décadas do século XX no Brasil são marcadas por problemas em relação ao crescimento desordenado das cidades, que culminaram no aumento dos movimentos higienistas, gerando maior controle e vigilância sobre a população (Silva e Francischini, 2012, p.262). As crianças, em especial, as mais pobres, não ficaram de fora dessa discussão, sendo consideradas, também, parte desse problema. Assim, enquanto a educação de crianças de classes sociais abastadas continuava sendo responsabilidade da família, a criança pobre começou a ser tutelada pelo Estado.

As instituições destinadas ao cuidado de crianças tinham um caráter preventivo e de recuperação das crianças pobres, consideradas perigosas para o futuro de uma nação promissora. O foco da assistência não estava na criança, mas naquilo que se classificou como menor, menor abandonado e menor delinquente. (Silva e Francischini, 2012, p.262)

Dessa forma, nessa época, não havia uma política educacional, mas uma política jurídico-assistencial (Silva e Francischini, 2012, p.263). A educação das crianças em situação de pobreza possuía, assim, um caráter controlador, punitivo e preventivo. Além disso, o termo menor passou a ser utilizado de forma pejorativa, referindo-se a essas crianças em situação de

vulnerabilidade. Nessa época, é importante destacar, também, a criação do Juizado de Menores e os Códigos de Menores. Estes reforçaram a ligação entre pobreza e delinquência, além de evidenciar a função de controle social (Silva e Francischini, 2012, p.264-265).

Nas décadas seguintes, entre 1960 e 1970, nos Estados Unidos, o movimento feminista ganhava espaço e, com o tempo, começava a se espalhar por outros países, entre eles, o Brasil (Paschoal e Machado, 2009, p.84). As feministas passaram a exigir que as creches e pré-escolas atendessem a todas as mulheres, independente de situação econômica ou necessidade. Segundo Paschoal e Machado (2009, p.84), o “resultado desse movimento culminou no aumento do número de instituições mantidas e geridas pelo poder público”. Entretanto, mais uma vez, a preocupação não estava voltada à educação das crianças, mas ao atendimento das mães.

Em meados da década de 70, era difundida a teoria da privação cultural, que entendia que o atendimento à criança pequena em outros locais, que não apenas domésticos, possibilitaria a superação de suas condições de vida precárias (Paschoal e Machado, 2009, p.84). Entendendo, então, que as pré-escolas entrariam como uma possível solução às crianças, em especial, àquelas que faziam parte das classes mais carentes, que sofriam com questões de saúde e nutricionais. Assim, a educação assumia um caráter compensatório, buscando balancear as questões sociais da época (Paschoal e Machado, 2009, p.84).

Esse caráter compensatório era mais presente nas pré-escolas públicas, frequentadas pelas crianças das classes menos favorecidas (Paschoal e Machado, 2009, p.84). Já as particulares, que atendiam a um público mais abastado, a proposta possui um cunho mais pedagógico, valorizando a criatividade, a socialização e, de alguma forma, a preparação para as próximas etapas da escolarização das crianças. Assim, é possível perceber que apesar do passar dos anos, ainda existia uma enorme desigualdade quando o assunto é a educação das crianças.

Até a década de 1980, a expressão "pré-escolar" era amplamente utilizada no Brasil para descrever a Educação Infantil (BRASIL, 2017, p.35). O uso desse termo evidenciava uma visão que considerava essa etapa da educação básica como um momento exclusivamente preparatório, que tinha como objetivo principal treinar as crianças para a entrada no Ensino Fundamental. Essa concepção colocava a Educação Infantil fora do âmbito da educação formal, tratando-a como um espaço independente e anterior, em vez de reconhecê-la como uma fase educativa integral e essencial em si mesma.

Foi somente na década de 80 que deram início os avanços significativos em relação aos direitos das crianças. Em um contexto de fim da ditadura militar e o repúdio ao grande movimento de repressão que acontecera no Brasil, as crianças retornam ao debate público e a educação passa a se tornar pauta no Congresso Nacional, fruto de uma pressão de diversos setores da sociedade (Guimarães, 2018, p.23). Não apenas a educação, como, também, a proteção à infância passou a ser direitos de todos os indivíduos, de acordo com o art. 6º da Constituição Federal de 1988. Isso foi considerado um grande avanço, visto que a infância por muito tempo sequer foi reconhecida e a educação ainda não tinha ocupado esse espaço importante nas legislações brasileiras. Além disso, a CF/88 divide com o Estado e a sociedade a responsabilidade acerca da garantia da educação que, por muito tempo, era dever apenas da família.

Outro avanço que a Constituição Federal de 1988 trouxe para a educação é em relação aos princípios que baseiam o ensino.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:  
 I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;  
 II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;  
 III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;  
 IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;  
 [...]  
 VII - garantia de padrão de qualidade.  
 [...]  
 (Brasil, 1988)

A educação, que por muito tempo possuía um caráter assistencialista, voltada para o controle, desigual e descompromissada com o desenvolvimento de todas as crianças, institui, pela primeira vez, a liberdade, igualdade, qualidade, gratuidade e pluralismo de ideias. Assim, muda-se, mais uma vez, as concepções acerca do educar. Além disso, busca, de alguma forma, acabar com a desigualdade de propostas no atendimento a crianças de diferentes classes sociais, especificando, ainda, a gratuidade em instituições oficiais.

Alguns anos depois que a Constituição Federal de 1988 foi estabelecida, outros documentos legais que, também, colocavam as discussões acerca do direito à infância e à educação de crianças em evidência foram criados. O primeiro deles foi a Lei 8.069/90, mais conhecido como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Em seu Art. 53, o ECA (Brasil, 1990, p.30) estabelece que “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 [...]”. Para isso, o documento destaca, em especial, a necessidade da igualdade de

acesso e permanência, o respeito às crianças por parte dos educadores e o acesso à escola pública próxima da residência.

O ECA reforça, também, em seu Art. 4º, que a educação e os outros direitos da criança são responsabilidade da família, do Estado e da sociedade, detalhando os deveres de cada uma dessas instituições ao longo de seu documento.

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, 1990, p.8)

Dessa forma, enquanto a Constituição Federal de 1988 estabelece os princípios e direitos fundamentais relacionados à educação, o ECA complementa e especifica essas garantias, focando na proteção integral e detalhando as obrigações do Estado, da família e da sociedade para assegurar o pleno desenvolvimento educacional das crianças e adolescentes.

Outro documento legal extremamente importante para a educação nacional, que surgiu em meados dos anos 90, é a Lei 9.394, também chamada de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Nesse momento, a educação infantil passou a fazer parte da educação básica. Essa inclusão foi baseada na luta de especialistas, pesquisadores e movimentos sociais que defendiam a criança pequena, entendendo que era necessário vincular creches e pré-escolas à Secretaria de Educação - e não mais de saúde ou assistência como estava até então - para que essas instituições assumam um trabalho com caráter educativo-pedagógico (Cerisara, 1999, p.14). Posteriormente, foi estabelecido que crianças de 4 a 5 anos deveriam ser matriculadas na escola obrigatoriamente.

Esses não foram os documentos legais que foram estabelecidos. A década de 90 e início dos anos 2000 foram marcados por uma série de discussões que colocam em foco a criança e a infância, possibilitando pensar e repensar a primeira etapa da educação básica no país. Além disso, de acordo com Guimarães (2018, p.23), a criança “passa a ser considerada como sujeito histórico, social e produtor de cultura”.

Apesar de todas essas mudanças de concepções que atravessam a história da educação infantil, que partem desde o não reconhecimento da infância para a educação de pequenos com caráter assistencialista, de controle e compensatório até os dias de hoje, com a criança sendo considerada sujeito de direitos, ainda há muito a caminhar quando falamos sobre essa etapa da

educação básica. Os avanços são muito recentes. Por isso, mesmo com diversas concepções ultrapassadas acerca da criança e da infância terem sido superadas no discurso, estas ainda estão muito presentes nas práticas de educadores e no cotidiano de instituições. Entretanto, é possível afirmar que:

enquanto a escola tem como sujeito o aluno, e como objetivo fundamental o ensino nas diferentes áreas, através da aula; a creche e a pré escola têm como objetivo as relações educativas travadas em um espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade (ou até o momento em que ela entra na escola) (Rocha, 2001, p.31)

Duas etapas da Educação Básica contêm em sua nomenclatura a palavra “ensino”, Ensino Fundamental e o Ensino Médio. A palavra “educação” na primeira etapa, ao mesmo tempo que demarca uma visão política e prática da função da Educação Infantil, conduz também a uma outra perspectiva diferente das demais etapas.

## **CAPÍTULO II: A FUNÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

A educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio são, hoje, as três etapas da educação básica. Entretanto, o caráter do trabalho da primeira se diferencia muito das perspectivas educacionais das outras etapas. Essa distinção fica evidente, antes de tudo, na redação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que traz uma nomenclatura diferente para a educação infantil. Enquanto as duas últimas etapas da educação básica carregam em seu nome a palavra “ensino”, a primeira traz a palavra “educação”. Essa distinção é importante para compreender que o trabalho realizado nas instituições de educação infantil deve seguir uma perspectiva educativa e não escolarizante, levando em consideração as crianças como sujeitos ativos de seus processos de desenvolvimento e aprendizagem.

Falar em educação e não em ensino foi a forma encontrada para não reforçar a concepção instrucional/ escolarizante presente nos demais níveis de ensino e indicar uma proposta de trabalho com crianças cuja especificidade requer uma prevalência do educativo sobre o instrucional, ou seja, mais do que nível de ensino, estas instituições devem realizar um trabalho contemplando e priorizando os processos educativos que envolvem as crianças como sujeitos da e na cultura com suas especificidades etárias, de gênero, de raça, de classe social. (Cerisara, 1999, p.15-16)

Dessa forma, este capítulo tem como objetivo se aprofundar e esclarecer melhor sobre o caráter educativo do trabalho na educação infantil, diferenciando-o do escolarizante, ainda muito presente nas instituições voltadas para essa etapa da educação básica. Para isso, além de uma discussão com autores relevantes acerca das particularidades da educação infantil, será feita uma análise de documentos oficiais específicos para essa etapa, com destaque para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI).

Com a Constituição Federal de 1988, que passa a entender a educação como um direito social das crianças pequenas e um dever do Estado, da família e da sociedade, ampliam-se as discussões acerca da educação infantil. Para pensar o atendimento que deve ser garantido às crianças nessa etapa da educação básica especificamente, a resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009 fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Para compreender a educação infantil é preciso entender, antes de tudo, como as DCNEI a definem:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL, 2009, p.12)

A educação infantil é estabelecida, dessa forma, como o atendimento educacional às crianças de 0 a 5 anos em creches e pré-escolas. O documento ressalta que esses estabelecimentos são espaços não domésticos regulamentados e supervisionados pelo sistema de ensino e pela própria sociedade. Essa pontuação é necessária pois coloca as escolas como ambientes institucionais e o trabalho realizado na educação infantil como profissional, ou seja, que não pode ser realizado por pessoas sem formação, como já aconteceu por muitos anos no Brasil.

A educação infantil envolve, hoje, tem como premissa educar/cuidar, como indissociáveis. Ponto importante, também, ressaltado nessa definição. Segundo Lima (2001 *apud* Salles e Faria, 2012), os atos de educação e cuidado são “situações privilegiadas de interação que envolvem afetos e significam para a criança oportunidades de socialização e aprendizagem das formas culturais de toque e de cuidado com o corpo”. Dessa forma, além de atividades direcionadas, o banho, a troca de fraldas, a escovação de dentes e a alimentação podem e devem ser considerados momentos pedagógicos. Isso porque essas situações proporcionam interações, como troca de olhares, conversas, contatos, que são essenciais para o desenvolvimento e para a relação que as crianças estão estabelecendo com o mundo a sua volta. Segundo Guimarães e Arenari (2018, p.16), “trocas de atenção, olho no olho, respostas aos movimentos expressivos constituem o desenvolvimento de cada um dos bebês e colocam-se como ações docentes intencionais centrais no cotidiano da creche”.

Pensar essas interações é pensar uma parte importante do currículo da educação infantil. Afinal, na educação infantil, não são estabelecidos conteúdos pré-programados, como acontece com as outras etapas da educação básica. Isso pode ser observado, também, ao analisarmos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que pensa o currículo para a educação básica homologado no ano de 2017, fruto de algumas discussões e inspirado nas DCNEI. Enquanto as etapas do Ensino Fundamental e Médio são estruturadas em torno de competências e habilidades específicas a serem adquiridas em diferentes áreas do conhecimento, a Educação Infantil foca no desenvolvimento global das crianças por meio de experiências, interações e brincadeiras que promovam aprendizagens integradas.

Segundo as DCNEI, as propostas pedagógicas nessa educação infantil devem seguir princípios:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2009, p.16)

Ou seja, a prática pedagógica deve promover relações democráticas em todos os aspectos, permitindo que as crianças vivenciem experiências que as ajudem a construir sua autonomia, reconhecer suas responsabilidades, explorar o mundo ao seu redor, estabelecer relações éticas com outras pessoas, lidar com conflitos e respeitar a natureza e as diferentes culturas. Além disso, a prática deve preservar as características individuais de cada criança e assegurar seu acesso aos serviços públicos, garantindo que sejam respeitadas em sua singularidade e atendidas em suas necessidades específicas. De forma geral, as propostas pedagógicas devem estar alicerçadas em princípios que assegurem o desenvolvimento integral da criança, levando em consideração que esta é um sujeito que atua na sociedade, possui direitos e culturas e se relaciona com a natureza.

Segundo Evangelista (2018, p.84), “princípios éticos, políticos e estéticos tornam-se concretos na vida das crianças por meio da imersão em um ambiente educativo e da vivência de determinadas práticas sociais, experiências que as proporcione entrarem em convívio com tais princípios”. Ou seja, é através das interações e vivências que ocorrem no ambiente escolar que as crianças começam a entender a importância do respeito, da justiça, da participação, da responsabilidade e da coletividade. Dessa forma, a escola mostra-se fundamental para pensar a formação das crianças na e para a sociedade.

Isso fica ainda mais claro quando compreendemos que, ao ingressar em uma instituição de ensino, a criança passa a interagir, pela primeira vez, de forma mais regular e consistente, com pessoas de fora do seu núcleo familiar, processo conhecido como socialização secundária (Durkheim, 2011). Assim, é possível pensar a escola, em especial, a de educação infantil, como uma “mini” sociedade, sendo a primeira experiência de vivência coletiva das crianças, onde elas aprendem sobre valores e regras que estão presentes no corpo social que fazem parte.

Tendo em vista esses princípios e a importância dessas experiências, a proposta pedagógica da educação infantil tem como objetivo

garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2009, p.16)

Ou seja, o objetivo principal da educação infantil é possibilitar experiências que garantam o desenvolvimento integral das crianças, respeitando suas necessidades específicas e assegurando um ambiente que favoreça o aprendizado, a segurança e o bem-estar.

Entendendo a criança como o centro do planejamento curricular, as interações e a brincadeira foram estabelecidas pelas DCNEI (2010, p.25) e, posteriormente, reafirmadas pela BNCC (2017, p.33) como os eixos estruturantes do trabalho na educação infantil.

Segundo Vygotsky (1994), o desenvolvimento cognitivo das crianças é influenciado pelo seu contexto cultural e social. O autor acreditava que existem dois níveis de desenvolvimento: o real e o proximal. O primeiro é tudo aquilo que o indivíduo já aprendeu e consegue fazer com autonomia. Logo, é "o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados" (Vygotsky, 1994, p.111). Ou seja, são as funções de um sujeito que já amadureceram. Já o nível de desenvolvimento proximal é tudo aquilo que o indivíduo tem potencial para aprender no contato com o outro. Essa distância entre o que o sujeito já sabe para o que ele tem potencial para aprender no coletivo é chamada por Vygotsky (1994) de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Entendendo, dessa forma, o contato com o outro como um elemento principal para o desenvolvimento proximal se tornar real, os momentos de interação mostram-se imprescindíveis para o desenvolvimento cognitivo das crianças. Ou seja, as interações que elas estabelecem com outras pessoas, com a natureza, com a cultura e com o mundo de forma geral são essenciais para possibilitar a construção de novos conhecimentos.

Paiva *et al* (2007, p.132) também apontam para a importância das interações, enfatizando, especificamente, o aprendizado das crianças dentro do seu grupo de pares. Segundo os autores,

É através da participação nas atividades coletivas que a criança aprende suas regras, formas de realização, sem que isso seja verbalmente expresso. A observação atenta das ações das demais crianças, o caráter assistemático e não intencional da aprendizagem, aliados à participação na atividade coletiva, constituem as principais estratégias de aprendizagem das ações infantis. (Paiva et al, 2007, p.133)

Ou seja, a partir de experiências dentro do grupo de pares, a criança adquire habilidades e conhecimentos de forma mais espontânea. Em vez de aprender através da transmissão oral e da instrução direta, a criança se engaja em uma imersão na experiência coletiva. Através da participação ativa em atividades de grupo, ela assimila regras e práticas, muitas vezes, sem a necessidade de uma explicação verbal explícita ou de uma intervenção do adulto.

Paiva *et al* (2007, p.133) afirmam que esse tipo de aprendizagem contrasta com a aprendizagem escolar tradicional, que é mais estruturada e intencional, onde o conhecimento é transmitido de forma planejada e a verbalização do conteúdo é frequentemente utilizada para garantir que a criança entenda antes de realizar alguma atividade ou avaliação. Logo, a partir de interações cotidianas, a criança aprende de maneira mais natural.

Rocha (2001) reforça essa distinção, afirmando que, na educação infantil, os sujeitos são as crianças, que aprendem no coletivo através das interações e, não, alunos, que são ensinados através de aulas. Entretanto, isso não quer dizer que o conhecimento não faça parte do universo da educação infantil. Rocha (2001, p.31) esclarece que

A dimensão que os conhecimentos assumem na educação das crianças pequenas coloca-se numa relação extremamente vinculada aos processos gerais de constituição da criança. A expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia, o imaginário, ou seja... as suas cem linguagens. (Rocha, 2001, p.31)

Ou seja, o conhecimento deve fazer parte do cotidiano da educação infantil, mas através de uma abordagem que leve em consideração as crianças e suas vivências e experiências.

Freire (2018, p.95) vai além, colocando que "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo". Ou seja, o processo educativo é visto como uma troca mútua, em que tanto educadores quanto educandos aprendem e se desenvolvem juntos, em um contexto de interação com o mundo ao seu redor.

Para as crianças, essa ideia sublinha a importância das interações no processo de aprendizagem. Através do convívio com outras crianças e adultos, elas desenvolvem habilidades sociais, cognitivas e emocionais, trocando experiências, aprendendo a lidar com diferentes perspectivas e construindo conhecimento de forma coletiva. As interações permitem que as crianças testem ideias, façam perguntas, experimentem e reflitam, o que é fundamental para seu desenvolvimento integral.

Para os educadores, as interações com as crianças e entre si também proporcionam aprendizados. A cada pergunta, a cada descoberta, os educadores são desafiados a repensar suas próprias concepções, enriquecendo seu conhecimento e sua prática pedagógica. Além disso, essa concepção reforça a ideia de que o papel do professor não é simplesmente transmitir conhecimento, mas sim proporcionar um ambiente onde as interações possam acontecer de forma rica e significativa. Portanto, segundo Freire (2018, p.96), a educação é um ato de

colaboração, onde todos os envolvidos - crianças, professores e a comunidade - participam ativamente na criação e recriação do conhecimento, sempre em diálogo com o mundo ao redor.

As interações são importantes, também, para a construção das identidades das crianças. Desde cedo, elas se encontram em um ambiente social repleto de relações e trocas que formam sua percepção de si mesmas e do mundo ao seu redor. Segundo Salles e Farias (2012, p.3), a partir das interações, as crianças “(...) vão se identificando com o outro e, ao mesmo tempo, diferenciando-se dos outros, percebendo as características que as tornam iguais às outras pessoas e aquelas que as tornam únicas”. Ou seja, é no contato com o outro que as crianças vivenciam situações e observam comportamentos que as fazem refletir e criar, aos poucos, suas próprias concepções.

Segundo Salles e Farias (2012, p.3), é, também, a partir da interação com os seus pares e com os adultos que as crianças “vão se apropriando de formas éticas de se relacionar, desenvolvendo possibilidades de refletir e agir”. Ou seja, as crianças começam a desenvolver sua autonomia moral, tendo capacidade de tomar decisões e agir com base em seus próprios valores e princípios éticos, que foram construídos de forma progressiva através dessas experiências. Assim, aos poucos, começam a entender as consequências de suas ações e a agir de forma deliberada, levando em conta não apenas seus interesses, mas também os impactos sobre os outros e o ambiente ao seu redor.

Salles e Farias (2012, p.3) ressaltam que, para a construção dessa autonomia por parte das crianças, “cabe ao profissional ser coerente em suas posturas, oferecendo-lhe referências e possibilitando-lhe experiências constantes de reflexão sobre suas ações, de forma a torná-la cada vez mais empoderada, protagonista de suas ações”. Logo, é preciso que o professor de educação infantil compreenda sua responsabilidade para com as crianças e aja de acordo, encontrando nas situações cotidianas possibilidades de gerar reflexões e estimular o seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social.

Os momentos de brincadeira, também, proporcionam interações e experiências enriquecedoras para o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (1988, p.22), “brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia”. Considerando essa relevância, a brincadeira foi estabelecida como o outro eixo estruturante do trabalho na educação infantil.

De acordo com Vygotsky (1994, p.134), "no brinquedo, a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além do seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade". Isso porque as crianças pequenas possuem desejos imediatos e, muitos deles, não podem ser realizados naquele momento, como, por exemplo, a vontade de ser mãe ou pai. A brincadeira surge, assim, como uma ferramenta fundamental no desenvolvimento da criança, pois permite que ela transcenda sua realidade e explore papéis, situações e habilidades que ainda não domina completamente. Nesse sentido, é uma ponte entre o que a criança é e o que ela pode se tornar, um espaço onde ela experimenta e explora novas possibilidades, construindo sua identidade e trabalhando sua autonomia.

Compreendendo que os eixos que estruturam o trabalho na educação infantil são as interações e a brincadeiras e que não existirem conteúdos específicos a serem ensinados estabelecidos pela legislação vigente nessa etapa da educação básica, não há provas ou avaliações semelhantes, como acontece com o ensino fundamental e médio. Não há, também, retenção de crianças na educação infantil. Mesmo assim, a avaliação é feita e é essencial nessa etapa da educação básica. Segundo a DCNEI (2009, p.29), a avaliação na educação infantil é processual, valorizando o percurso da criança ao longo do tempo, considerando suas experiências, interações e descobertas cotidianas.

Nessa perspectiva, o foco não está, exatamente, no que a criança sabe ou pode fazer naquele momento, mas como ela está se desenvolvendo ao longo do tempo. Para essa avaliação, a DCNEI (2009, p.29) destaca, antes de tudo, “a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano” por parte dos educadores. Esse observar não deve ser confundido com uma ação fiscalizadora. Segundo Manfré e Ariosi (2019),

Observar extrapola as ações de ouvir, perceber e descrever o que está sendo observado. Envolve reflexão, inferências, levantamento de hipóteses, discussão, confronto de pontos de vista, argumentações, conhecimentos prévios, concepções, valores, dentre outras características (2019, p.159)

Ou seja, a observação na educação infantil deve envolver a reflexão. É uma oportunidade de o educador conhecer profundamente as suas crianças, podendo oferecê-las experiências e vivências que estejam de acordo com suas características e que explorem suas potencialidades. Além disso, a observação permite que o professor analise e pense criticamente sobre suas ações e transforme sua prática.

Além da observação, as DCNEI (2009, p.29) destacam, ainda, os registros (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.) e a documentação como avaliações fundamentais na

educação infantil. Segundo Freire (2023, p.100), “a lição (diário) é o registro do que (as crianças) viveram ou estão vivendo”. Dessa forma, através desse processo, é possível captar momentos importantes do desenvolvimento infantil, como interações, descobertas e aprendizagens. Assim, os educadores conseguem, não apenas compartilhar o trabalho que é realizado com a comunidade e outras instituições, como, também, identificar os interesses, necessidades e características particulares de cada criança. Com isso, reflete e avalia suas próprias ações, adaptando das práticas pedagógicas às singularidades do seu contexto. Assim, “mais do que instrumento burocrático, para cumprir exigências administrativas, o registro é para o professor um recurso expressivo, no qual narra o seu trabalho, expõe suas intenções, constrói possibilidades para o futuro e, paralelamente, comunica seus fazeres” (Guimarães, 2018, p.2).

Além de estabelecer todas as especificidades da educação infantil, as DCNEI esclarecem a relação que esta etapa da educação básica tem com o ensino fundamental:

Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental. (BRASIL, 2009, p.30)

Dessa forma, fica claro que a educação infantil é, sim, parte de um processo e, logo, deve estar em coesão com as outras fases, sempre buscando a fluidez e evitando mudanças muito bruscas. Entretanto, não é um momento de preparação para o ensino fundamental. Cada etapa da educação básica tem sua função e seus objetivos, que devem ser considerados igualmente relevantes pensando no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Levando em consideração todas essas especificidades da educação infantil, é possível compreender a distinção da educação infantil para as outras etapas da educação básica feita desde a nomenclatura. Enquanto o ensino se foca na transmissão de conteúdos e na aquisição de habilidades específicas, a educação infantil vai além, priorizando o desenvolvimento integral da criança em suas múltiplas dimensões. Nesse contexto, aprender não se restringe a assimilar conhecimentos formais, mas envolve um processo contínuo de descobertas, interações e experiências que contribuem para a formação do ser como um todo. Essa diferença ressalta a importância de valorizar a educação infantil como uma etapa única e insubstituível no desenvolvimento da criança.

### **CAPÍTULO III: EM FOCO AS INTERAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

A educação infantil é um espaço de descobertas, interações, trocas e aprendizados, que são essenciais, não apenas, para o desenvolvimento das crianças, mas, também, desempenham um papel fundamental na formação profissional e pessoal dos educadores. Nesse ambiente, as crianças exploram o mundo ao seu redor, experimentam novas possibilidades e se relacionam com os outros, enquanto os professores, por sua vez, têm a oportunidade de aprender com essas vivências. As interações diárias com as crianças, suas perguntas, curiosidades e formas de expressar seus pensamentos e emoções desafiam os educadores a repensarem sua relação com o mundo. Dessa forma, o cotidiano da educação infantil se configura como um cenário de aprendizado mútuo, onde tanto as crianças quanto os educadores crescem e se desenvolvem juntos.

Levando em consideração essa importância para professores, as experiências práticas no curso de formação de professores aparecem como oportunidades de vivenciar essas situações e relações ainda na faculdade. Ao experienciar situações reais, os futuros educadores podem refletir sobre as suas vivências, identificar desafios e estabelecer relações com os educandos e com outros profissionais, preparando-se, cada vez mais, para enfrentar as complexidades do ambiente escolar. Além disso, podem trazer essas vivências para serem discutidas na universidade, fazendo, dessa forma, um importante diálogo com outros educadores e com a própria teoria.

Em um curso de formação de professores, existem diversas possibilidades de vivenciar experiências práticas, como, por exemplo, através de projetos e programas. Entretanto, em caráter obrigatório, há, somente, os estágios supervisionados, como coloca o art. 13 § 6º das diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores em nível superior (Brasil, 2015), que afirma que “o estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico”. Essa obrigatoriedade reforça esse entendimento das experiências práticas como importantes momentos de formação dentro das licenciaturas.

Assim como o momento em que o estágio curricular supervisionado passa a ser considerado componente obrigatório na formação de professores, as discussões acerca de sua organização também são recentes. Em relação ao número de horas a ser cumprido, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou a resolução CNE/CP 02/2015, que estabelece que, no Estágio Curricular Supervisionado para a Formação Inicial de Professores, as horas devem ser

distribuídas ao longo da formação de forma que propicie a aproximação entre a escola e a universidade e contribua para a formação e atuação profissional do estudante.

Na UFRJ, cada Prática de Ensino e Estágio Supervisionado consiste no cumprimento de 160 horas, divididas em 100 horas de experiência prática nas escolas públicas parceiras e 60 horas de aula na universidade, onde ocorrem os debates teóricos e as situações vivenciadas na prática são apresentadas e discutidas.

Neste capítulo, compartilharei alguns relatos do meu diário de campo de estágio supervisionado em Educação infantil, o qual eu cursei quando estava no décimo período de Pedagogia na UFRJ, e o que aprendi com eles, levando em consideração as discussões nas aulas na faculdade, outras leituras que realizei e, principalmente, o estudo realizado para esse trabalho, que considera as peculiaridades da educação infantil, diferenciando-a da perspectiva escolarizante.

O estágio em questão foi realizado entre os meses de setembro e dezembro de 2023. Com a frequência média de duas vezes na semana, as 100 horas de experiência prática no campo de estágio foram cumpridas em um Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI), localizado na Lagoa, zona sul do Rio de Janeiro. Com apenas seis turmas, a instituição atende 115 crianças na faixa etária de 4 a 6 anos. Dessa forma, as turmas são de pré I e pré II. Há, em média, 19 crianças por turma. A escola funciona no horário das 7h30 às 15h30.

No Espaço de Desenvolvimento Infantil, acompanhei a turma EI 51 ou, como foi nomeada pelas próprias crianças, a turma Unicórnio. A turma Unicórnio é composta por 19 crianças de 5 a 6 anos, sendo 9 meninas e 10 meninos. No grupo, a maioria são brancos, mas há, alguns, pretos e pardos. Pode-se considerar que é um grupo classe média. A maioria das crianças mora em Copacabana ou em bairros da zona sul próximos à Lagoa. Alguns moram na Rocinha e no Tabajara. O meio de transporte mais utilizado pelas crianças para chegar à escola é ônibus, mas há quem vá de bicicleta, carro e transporte escolar.

A turma Unicórnio, assim como as outras turmas da escola, é acompanhada, apenas, por uma professora de educação infantil (PEI), a Aline. Entretanto, existem outros funcionários que atravessam, também, o cotidiano das crianças, como as professoras de artes, educação física e sala de leitura, além de a agente de educação especial da escola, a diretora, as merendeiras e os faxineiros. É importante ressaltar, ainda, que a professora Aline começou a acompanhar a turma somente em maio, quando retornou de sua licença maternidade.

A relação da professora Aline com as crianças foi construída na base da confiança e do respeito. As crianças se sentiam à vontade para conversar com a professora e comunicá-la sobre qualquer situação ou problema que não conseguiam resolver sozinhas. A professora Aline conhecia muito bem as crianças e estava sempre atenta aos acontecimentos, intervindo quando necessário.

A turma Unicórnio, de forma geral, convivia bem e se entendia como um grupo. Construíram boas relações de amizade e se respeitavam na maioria do tempo. Além disso, ajudavam uns aos outros quando necessário e conheciam os combinados da turma, que eram constantemente lembrados pelas próprias crianças.

A minha relação com a turma Unicórnio foi, também, de muito respeito e carinho. No meu primeiro dia na escola, me apresentei na roda e as crianças se mostraram curiosas, animadas e receptivas com a minha presença. Ao longo dos meses, fomos nos aproximando e fui me sentindo cada vez mais confortável e segura para interagir e ajudar as crianças nas situações do dia a dia. Ao final do estágio, já me sentia totalmente confortável e acolhida pelas crianças. Confesso que até demorei para terminar as horas, pois gostava de passar o tempo com eles. A professora Aline também estabeleceu uma relação de confiança comigo, o que me deixou ainda mais à vontade com a turma.

Ressalto que, para esta monografia, optei por trazer os relatos das interações entre as crianças e a professora, por acreditar no importante papel da professora de Educação Infantil nesses momentos. Destaco a mediação da professora Aline nas ocasiões de conflito entre as crianças, buscando perceber a entonação da fala, as estratégias de ajudar as crianças a encontrarem resoluções conjuntas, o acolhimento nos momentos em que era solicitada, ao mesmo tempo em que incentiva, a autonomia das crianças. Buscando compreender a forma como essa relação da turma como um todo foi construída e, ainda, entender como as peculiaridades da educação infantil aparecem na prática, apresento alguns relatos do meu diário de campo.

### ***Relato 1 - Quando Pedro<sup>1</sup> machucou Júlia sem querer***

*Eu estava sentada no banco conversando com a professora Aline enquanto a turma unicórnio brincava no parquinho até que, sem querer, Pedro, que andava no triciclo infantil, passou por cima do dedo de Júlia, que estava sentada na grama. Júlia começou a chorar muito e grande parte das crianças da turma*

---

<sup>1</sup> Os nomes das crianças nos relatos foram alterados a fim de preservar suas identidades.

*foram socorrê-la, perguntando o que tinha acontecido. Não demorou muito para virem correndo para a professora falar que a colega havia se machucado:*

*- Aline!! Aline!! A Júlia se machucou! - disse, logo, João.*

*- O Pedro passou por cima do dedo dela!! - disse Carla.*

*- Foi sem querer!! - gritou Pedro, que estava um pouco mais afastado, porém prestando atenção e, um pouco, preocupado com a situação.*

*- Vão lá ajudar ela!!! - Aline respondeu.*

*- Eu já pedi desculpas! - gritou, novamente, Pedro.*

*- Desculpa não faz parar de doer! Vai lá ajudar ela também! - Respondeu Aline.*

*As crianças, então, voltaram correndo para onde Júlia estava e a ajudaram a levantar, com exceção de Pedro, que observava a situação do triciclo. Com um colega de um lado segurando sua mão e outra colega de outro, Júlia veio chorando até a professora, que, vendo que a pequena ainda estava chorando, pediu que as crianças a trouxessem até ela.*

*Quando ela chegou, a professora deu uma olhada no machucado e pediu que Júlia fosse na cozinha pegar um gelo para colocar em sua mão. Carla logo se ofereceu para ir buscar, mas a professora reforçou que a Júlia conseguiria pegar. Assim, quando ela voltou, ficou sentada comigo e com Aline colocando gelo até melhorar a dor. Pouco tempo depois, foi brincar com seus colegas.*

*(Caderno de campo, 16/10/2023)*

Nessa situação, o que chama a atenção logo de início é a preocupação que as crianças têm com os seus pares. Assim que Júlia se machucou, não pensaram duas vezes e foram correndo para tentar ajudá-la. Essa é uma característica dessa turma, que costumava se colocar no lugar do outro e agir com compreensão e empatia em situações semelhantes.

A professora tem um papel importante na construção desse comportamento para com a turma, que também fica evidente no relato. Quando as crianças vão até a Aline para comunicar o ocorrido, ela as incentiva a voltarem para ajudar a colega. Nesse caso, avaliando a gravidade da situação, a professora reconheceu que as crianças eram capazes de resolvê-la sozinhas e, ao não intervir, encorajou o desenvolvimento da autonomia em uma resolução de conflitos. Essa autonomia é necessária para que as crianças compreendam que fazem parte de um grupo e, também, de uma sociedade - pensando em uma perspectiva maior - e tem responsabilidade para com os seus pares.

É importante que essa atitude da professora não seja confundida com negligência. A Aline não deixou, em nenhum momento, as crianças sozinhas resolvendo um conflito. Ela se mostrou presente a todo o tempo, observando e interagindo com as crianças. Essa abordagem da professora reflete, na verdade, uma confiança no potencial das crianças, essencial para o processo de desenvolvimento destas na educação infantil, onde as experiências são fundamentais.

Outro ponto relevante a ser destacado é em relação a fala “Desculpa não faz parar de doer!” da professora. Esse dizer tenta mostrar para a criança que, embora o pedido de desculpas

seja importante, ele não apaga o impacto do que aconteceu. Além disso, afasta a ideia da banalização da palavra “desculpa”, que apesar de ser considerada “mágica” por muitos, não resolve conflitos “magicamente”. Essa fala busca, então, provocar uma preocupação verdadeira com o que aconteceu, envolvendo a criança na resolução do conflito. Ou seja, a partir de um simples diálogo, a professora encontra uma oportunidade para ensinar sobre empatia, mostrando que é preciso mais do que palavras para reparar um dano causado - como cuidar do outro, estar presente e evitar que o incidente se repita.

### ***Relato 2 - Quando o Léo passou mal***

*Eu estava brincando com as crianças quando notei que o Léo estava muito quietinho. Geralmente ele brinca e é bastante ativo. Perguntei se estava tudo bem e ele falou que achava que estava com febre. Levei isso para a professora e ela falou que ele estava normal. As crianças continuaram brincando e o Léo veio me pedir para deitar-se um pouco. Falei com a Aline e ela foi buscar um colchonete em outra sala. Nisso, o Léo veio até mim chorando e eu perguntei o que estava acontecendo. Quando ele ia começar a falar, ele vomitou. Aline chegou e foi socorrê-lo, falando para ele colocar tudo pra fora. Algumas crianças olharam e ficaram falando “eca!” e “que nojo!”. Fui chamar o zelador para limpar o vômito e, quando voltei, as crianças estavam reclamando do cheiro ruim que estava a sala. Aline, então, pediu que todos fossem para o banco do combinado, na parte externa da escola. Chegando lá, as crianças continuaram os comentários sobre o mau cheiro na sala de aula:*

- Ainda bem que saímos de lá! – disse Carla.*
  - O cheiro estava muito forte, não dava para respirar... – Pedro falou.*
  - Gente, eu entendo que o cheiro na sala não estava agradável, mas é muito desagradável a gente ficar falando “eca” e “que nojo” enquanto o nosso colega está passando mal. Qualquer um de nós pode acordar não se sentindo muito bem um dia e passar mal... - A professora colocou em um tom firme.*
  - Eu já vomitei! – Interrompeu João.*
  - Eu também! – Acrescentou Júlio.*
  - Viu? Todos nós podemos passar mal e não temos controle sobre isso. Por isso, precisamos ter respeito com o nosso colega e tentar deixá-lo o mais confortável possível. Imagina se você está passando mal e ainda tem que escutar esses comentários... Não é legal. – Completou a professora Aline.*
  - Desculpa, Léo! – Sensibilizadas, as crianças responderam em coro.*
- (Caderno de Campo, 05/12/2023)*

Nessa situação, o que chama a atenção é o cuidado da professora com a educação das crianças. Aline, mesmo preocupada, auxiliando Léo em um momento delicado, percebeu a necessidade de intervir nos comentários acerca do mau cheiro na sala. Em um tom firme, conseguiu sensibilizar as crianças a pensarem que aquilo poderia ter acontecido com qualquer um e que os comentários não tinham sido adequados. Após essa conversa sincera, a turma chegou a se desculpar com Léo, demonstrando que havia entendido o que a professora pontuava. Ou seja, ao intervir, ela não apenas manteve um ambiente respeitoso e empático, mas, também, refletiu com as crianças sobre a importância de tratar os outros com consideração e respeito em situações como essa, evitando que aconteça novamente em outros momentos.

### ***Relato 3 – Quando Gustavo brigou com Pedro***

*Em um momento livre, as crianças brincavam de casinha, massinha e lego. No lego, estavam Pedro, Gustavo, Tomás e Jorge. Gustavo começou implicando com Pedro, jogando peças em sua construção para desmontá-la de propósito. Pedro ficou chateado e começou a reclamar, com o tom de voz elevado:*

*- Aí, Gustavo! Para!*

*- Gustavo, deixa o Pedro. Brinca com suas peças. - Aline interveio.*

*Entretanto, Gustavo continuou implicando com Pedro. Aline, então, pegou Gustavo pela mão de forma delicada, foi até o armário guardar algum brinquedo que estava nas mãos dele e voltou para a mesa próxima às crianças do lego para conversar com ele, que já demonstrava irritação com a situação. Contudo, nesse momento, a diretora chegou para falar algo com a professora e Gustavo aproveitou para continuar implicando com Pedro, jogando alguma peça que pegou no chão em sua construção. A diretora percebeu e falou para a professora:*

*- Olha aí... – apontou o para a mão de Gustavo.*

*A professora tirou cuidadosamente o objeto que Gustavo estava jogando de suas mãos. Ele começou a chorar e espernear, então Aline abaixou para falar com ele.*

*- E aí? – Perguntou a professora.*

*Gustavo, então, tentou falar algo, mas estava chorando e esperneando.*

*- Assim não consigo entender. Respira e fala com calma. – Respondeu Aline.*

*Gustavo respirou e começou a falar, mais calmamente, apesar de ainda chorando:*

*- O Pedro estava usando as peças que eu queria para montar minha torre.*

*- Entendi..., mas não é assim que a gente resolve os nossos problemas. Quando estamos brincando com os brinquedos da escola, precisamos dividir com os nossos colegas e esperar eles terminarem de brincar para pegar. Vocês também podem conversar e trocar peças ou brincar juntos. Não dá para ficar tacando os brinquedos. – Aline respondeu, com tom firme.*

*Gustavo ficou sentado por alguns minutos, se acalmou e logo foi para outra brincadeira.*

*(Caderno de Campo, 11/09/2023)*

Nessa situação, o destaque está na forma como a professora conversou com a criança. Antes de começar o diálogo, Aline abaixou-se para ficar na altura de Gustavo. Essa atitude é muito importante pois mostra para a criança, desde o início, que aquela conversa é horizontal, onde um não está acima do outro e uma fala não é mais importante que outra. Ou seja, ao abaixar-se na altura da criança, a professora cria um ambiente de diálogo verdadeiro.

Outra atitude da professora que reforça a ideia de diálogo é ter começado a conversa com a pergunta “e aí?”. Ao fazer isso, Aline dá a oportunidade de Gustavo explicar a situação, sem começar acusando-o. Essa abordagem estimula o desenvolvimento da comunicação e da confiança na relação, ajudando a criança a se sentir compreendida e valorizada, o que pode ser fundamental para resolver conflitos de maneira mais construtiva e respeitosa.

A entonação da voz da professora, também, desempenhou um papel fundamental para que o diálogo ocorresse de maneira respeitosa e harmoniosa. Segundo Jobim e Souza (2016, p.30), “A entoação é testemunha da singularidade da situação dialógica e do particular direcionamento e responsabilidade dos participantes do diálogo”. Dessa forma, ao utilizar uma voz calma e acolhedora, Aline criou um ambiente de confiança, onde Gustavo se sentiu seguro

para expressar seus sentimentos. Assim, o tom de voz utilizado também se apresenta como elemento importante dentro de um diálogo, podendo contribuir para o desenvolvimento de relações saudáveis e respeitadas.

#### ***Relato 4 – Quando Nina não queria brincar com Carla***

*Eu e a professora estávamos sentadas em um banco no parquinho, quando Nina veio correndo:*

*- Aline! Aline! A Carla está atrapalhando a nossa brincadeira! Ela não dá licença para a gente brincar na casinha!*

*- Mas ela não pode brincar lá com vocês? – Perguntou a professora.*

*- Ela só fica atrapalhando. Não quero brincar com ela! – Respondeu Nina.*

*- Olha, vocês podem não querer brincar com ela, mas nós já estamos no final do ano... Ano que vem vocês não vão estar mais aqui na escola... Vocês realmente querem deixar de ser amigas e brincar juntas agora? Vocês são amigas desde o começo do ano. Pensa bem... – Sugeriu Aline.*

*Nina ouviu atentamente as palavras da professora. Não respondeu, apenas voltou para a casinha e envolveu Carla na brincadeira.*

*(Caderno de Campo, 05/12/2023)*

Essa situação demonstra uma abordagem cuidadosa e respeitosa da professora. Ao ouvir Nina dizer que não quer brincar com Carla, Aline validou seus sentimentos e respeitou sua decisão inicial, o que é fundamental para que a criança se sinta segura e compreendida. No entanto, ao invés de simplesmente aceitar a situação, a professora usou esse momento como uma oportunidade de aprendizado, incentivando a criança a refletir sobre sua escolha.

Ao promover essa reflexão, a professora ajudou Carla a considerar algumas questões importantes, como o fato de elas estarem no último ano da educação infantil e terem a oportunidade de aproveitar esse tempo, o que fizeram durante 2023 inteiro. Esse tipo de orientação é importante para que as crianças considerem a situação como um todo e pensem, também, no sentimento do outro, além de suas próprias vontades. Quando Nina voltou e decidiu brincar com a colega, ela não só exerceu sua autonomia, mas, também, demonstrou um avanço em sua capacidade de tomar decisões que consideram o outro.

#### ***Relato 5 – Quando Carla e Maria conversaram***

*Em uma manhã de quinta-feira, a professora Aline chegou e pediu que todos se sentassem no chão para o momento da roda de conversa. Carla e Maria estavam sentadas uma do lado da outra. Maria estava encostada em uma das cadeiras da sala. Carla, sentada entre Maria e Gustavo, estava um pouco apertada. Percebendo o conforto de Maria, Carla resolveu mexer na cadeira que a colega estava encostada para tentar ganhar espaço. Maria resmungou e falou:*

*-Para, Carla...*

*Carla parou, mas depois de uns minutos voltou a mexer na cadeira. Maria falou, um pouco mais alto, tentando chamar a atenção da professora, que mediava a conversa na roda:*

*-Ai!! Para, Carla!!*

*A professora olhou para elas com olhar de reprovação e elas pararam, insatisfeitas. Mais uma vez, Carla mexeu na cadeira. Maria gritou, com voz de choro:*

*-Para, Carla!*

*Carla revirou os olhos e a professora falou com voz firme:*

*-Não estou entendendo o que está acontecendo entre Carla e Maria hoje. Uma está implicando com a outra desde a hora que chegaram. Vamos todos nos levantar e organizar para irmos ao parquinho. Maria e Carla vão ficar conversando no banco do combinado para decidirem se vão continuar sendo amigas e brincando juntas ou vão ficar mais afastadas. Porque assim não dá. Adoram brincar juntas, mas ficam implicando o tempo todo... Vocês precisam conversar!*

*Todos fomos para o parquinho e Carla e Maria sentaram juntas para conversar no banco do combinado, sem a intervenção de nenhum adulto. Entre 5 e 10 minutos de conversa, vieram correndo para o parquinho brincar juntas.*

*(Caderno de Campo, 27/11/2023)*

Nesse relato, a professora já tinha percebido, antes de intervir, que as crianças estavam se desentendendo, mas deu espaço para que elas tentassem resolver a situação sozinhas. Como Maria e Clara continuaram demonstrando descontentamento uma com a outra, Aline interveio. Entretanto, essa intervenção foi um pouco diferente daquelas apontadas anteriormente. Isso porque Aline não conversou diretamente com as crianças sobre o ocorrido, mas pediu que elas mesmas dialogassem, dando liberdade para que Maria e Carla decidissem sobre a amizade. De uma forma sutil, ainda relembrou que elas gostam de brincar juntas, pensando que isso deveria ser considerado na hora de decidir. Ou seja, com poucas palavras e muita confiança, a professora incentivou a autonomia e a capacidade das crianças de tomarem suas próprias decisões. Ela se manteve à margem da conversa, apenas orientando, sem impor uma solução, permitindo que as crianças exercitassem a responsabilidade na resolução do conflito. Dessa forma, a atuação da Aline, apesar de breve, apresenta-se como um ponto chave para que elas resolvessem a situação sozinhas.

### ***Relato 6 - O dia que um porco-espinho apareceu na escola***

*Em uma segunda-feira de manhã, as crianças estavam brincando no quintal até que Júlia começou a gritar falando que tinha um porco-espinho. Quando todas nós olhamos para o telhado da escola, avistamos o animal. As crianças ficaram animadas. Eu e Aline tiramos fotos, mas Aline notificou a diretora. Preocupada com a possibilidade do animal descer do telhado e ir para dentro da sala das crianças, a diretora chamou o corpo de bombeiros. Rapidamente, a equipe de bombeiros chegou e as crianças ficaram encantadas, tanto com o carro, quanto com os profissionais. Observaram, atentamente, os bombeiros subindo no telhado e procurando o porco-espinho, que já tinha fugido e não foi mais encontrado. Assim, a equipe foi embora e Aline chamou todas as crianças para a sala.*

*Quando chegamos, Aline pediu que se sentassem em roda para conversarmos.*

*- Vocês viram o porco-espinho? Aline perguntou.*

*- Sim! - A maioria das crianças responderam.*

*-Eu não consegui ver - Lamentou Nina.*

*-Eu também não! - Pedro desabafou.*

*- Eu tirei uma foto, vou passar aqui na roda para que vocês consigam ver. - Aline falou.*

*As crianças ficaram animadas, vendo a foto pelo celular da professora, que estava circulando na roda.*

*- O que o porco espinho veio fazer na nossa escola? - Perguntou Carla.*

*- Imagina se ele entra na nossa sala?! - Tomás comentou.*

*- Gente, mas nós encontramos o porco-espinho onde? - Questionou Aline.*

*- No quintal! - Algumas crianças responderam.*

- Pois é, e lá é cercado de natureza. O porco espinho vive na natureza. Ainda bem que ele conseguiu fugir... vamos torcer para que ele consiga voltar para a casa. Imagina... se os bombeiros levassem ele, ele ia ficar perdido... Iam tirá-lo do lugar que ele está acostumado a viver. Nós, humanos, que estamos ocupando a casa dele. - Comentou Aline.

As crianças concordaram e Gustavo mudou, um pouco, de assunto:

- Mas por que os bombeiros vieram para cá se não houve incêndio?

- Os bombeiros só trabalham apagando incêndios? - Perguntou a professora.

- Sim! - Alguns responderam.

- Não! Eles fazem outras coisas também. - afirmou João.

- Os bombeiros não trabalham só apagando incêndios. Hoje, por exemplo, eles vieram aqui para resgatar o porco-espinho.

- Ah, eu achei que eles só apagavam incêndios. - Gustavo falou.

As crianças continuaram conversando com Aline sobre o trabalho dos bombeiros, chocadas que eles faziam mais do que apagar incêndios.

(Caderno de Campo, 18/09/2023)

Nessa situação, o aparecimento do porco-espinho na escola se transformou em uma rica oportunidade de aprendizado. Aline aproveitou a curiosidade e o entusiasmo das crianças com o ocorrido para construir conhecimento, conversando sobre o porco-espinho ser um animal silvestre e viver na natureza, além de associar essa informação ao fato de a escola ter sido construída em um ambiente natural, lar de outros bichos. Essa situação virou, inclusive, tema trabalhado pela turma que, através de uma regência de uma colega de Pedagogia que estagiava na mesma turma, conversou com as crianças sobre os outros animais que moram no quintal da escola.

Além da conversa sobre o porco-espinho, as crianças acabaram trazendo a temática acerca do trabalho do corpo de bombeiros. Segundo Jobim e Souza (2016, p.30), “ao conversarmos com as crianças, é necessário tentar enxergar o que dizem sobre o tema em pauta sob o ângulo de visão delas, isto é, ouvir além do que perguntamos, ir junto com elas para fora do tema e nos deixar surpreender com o que der e vier”. Aline, sempre buscando questionar ao invés de trazer respostas prontas, conversou com a turma sobre o que os bombeiros faziam além de apagar incêndios, associando com o resgate do porco-espinho e as informações que as crianças traziam. Dessa forma, através de uma conversa sobre uma situação do cotidiano, as crianças aprenderam de maneira significativa e contextualizada, conectando-se com o mundo ao seu redor. Assim, a escola se torna um ambiente vivo de descobertas e aprendizagens, onde cada situação é uma oportunidade de crescimento e construção do saber.

Os cinco primeiros relatos apresentam conflitos diversos, alguns mais intensos, como a disputa pela peça de lego no Relato 3, e outros mais leves, como quando uma criança passou, sem querer, em cima do dedo da outra no Relato 1. Entretanto, em todas essas situações, os conflitos não foram ignorados ou vistos como algo negativo pela professora. Eles foram, na

verdade, uma oportunidade para a aprendizagem de algo, que não envolvem, necessariamente, conteúdos. Como coloca Freire (2023), o conflito deve ser entendido, também, como um lugar de educação. Dessa forma, a autora (2023, p.34) coloca que o papel do professor “é o de alguém que, problematizando as questões que surgem, desafia o grupo a crescer na compreensão dos seus próprios conflitos”, que foi o que a educadora buscou fazer em todas as situações apresentadas.

É importante destacar que as experiências no estágio não foram perfeitas, tampouco é a escola. Entretanto, neste trabalho, eu optei por trazer apenas situações que eu considero de qualidade para pensar o trabalho na educação infantil. Experiências estas que são consideradas, por mim, respeitadas e afetivas. Ou seja, apesar de considerar a crítica importante, busquei partir de um olhar que considera, especialmente, o que eu consegui colher de relevante neste estágio, pensando a minha formação como professora.

De forma geral, com esses relatos, é possível perceber, na prática, como as interações e as experiências na educação infantil são oportunidades riquíssimas de aprendizado para as crianças. Através do contato com o outro e com diversas vivências, as crianças descobriram mais sobre o porco-espinho, a natureza e o trabalho do corpo de bombeiros, por exemplo, além de adquirir maior autonomia em resoluções de conflitos e aprender a relacionar-se de uma forma cada vez melhor com seus pares. Ou seja, o fato de não terem *aulas com conteúdos pré-estabelecidos* não significa que não tenha *construção do conhecimento*. Dessa forma, reforço, mais uma vez, que o conhecimento na educação infantil é construído através das relações com as pessoas e com o mundo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste trabalho foi possível refletir sobre diferentes aspectos acerca da educação infantil. A partir do histórico da primeira etapa da educação básica, compreendemos como que, ao longo do tempo, a educação infantil foi se consolidando e ganhando relevância no cenário educacional, estando presente, hoje, na legislação brasileira como um direito da criança. Esse passo foi extremamente importante pensando a compreensão e valorização desta etapa.

Em seguida, foi realizada uma distinção entre Educação Infantil e ensino, partindo da diferenciação de nomenclatura. Assim, seguindo os documentos oficiais, em especial, as DCNEI, foram discutidas diversas particularidades da educação infantil, como os princípios, os eixos estruturantes do trabalho e a avaliação. Dessa forma, foi possível esclarecer a importância e a potência das vivências e experiências das crianças nessa etapa, compreendendo que a aprendizagem, nesse contexto, é fluida e se dá a partir das relações que as crianças estabelecem com o mundo ao seu redor, com os outros e consigo mesmas.

A partir dessas discussões, foram, então, apresentados e analisados alguns relatos do meu diário de campo do estágio supervisionado em educação infantil. Com essas situações, foi possível observar, na prática, como as interações e experiências podem se apresentar como oportunidades ricas de aprendizado para as crianças. Através do contato com o outro, das vivências cotidianas e, até mesmo, dos conflitos, as crianças da turma Unicórnio construíram novos conhecimentos e formas de se relacionar, levando em consideração não apenas suas vontades, mas também o outro e o coletivo de forma geral.

Apesar deste trabalho estar focado, essencialmente, nas crianças, preciso colocar que eu, como estagiária, também, aprendi muito com essas experiências, tanto no âmbito profissional como no pessoal. A partir das vivências no EDI com a turma Unicórnio, aprendi como as interações cotidianas são essenciais para a construção das relações e do próprio conhecimento na educação infantil. Percebi o importante papel da professora nesses momentos, mediando, observando, avaliando e criando possibilidades para novos aprendizados. Porém, pude notar como as crianças, também, são sujeitos ativos nessa construção, contribuindo com suas indagações, comentários e experiências. Dessa forma, as trocas que tive com as crianças e as observações de suas interações me confirmaram que uma educação dialógica, respeitosa e empática é possível e muito potente.

Além disso, a construção deste trabalho, também, foi um momento de grande aprendizado para mim. Percebi, ao longo dessa jornada, que a educação infantil não está relacionada ao ensino de conteúdos, mas às vivências cotidianas, onde a criança aprende a

conviver, a explorar o mundo e a se relacionar com os outros - conhecimentos tão importantes quanto àqueles estabelecidos pelos currículos tradicionais, que, muitas vezes, aparecem de forma natural em meio a essas experiências. Compreender essas particularidades é fundamental para entender e respeitar o espaço dessa etapa na educação básica. Dessa forma, mesmo se diferenciando da perspectiva de ensinar, a *educação infantil* apresenta-se como um espaço fundamental de *socialização e construção de conhecimento* e deve ser valorizada.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ARIÈS, Philippe. História Social da Criança e da Família. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- BARBOSA-LIMA, Maria da Conceição; CASTRO, Giselle Faur de; ARAÚJO, Roberto Moreira Xavier de. Ensinar, formar, educar e instruir: a linguagem da crise escolar. *Ciência & Educação*, v. 12, n. 02, p. 235-245, 2006.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 2/2015, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, Diário Oficial da República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de jul. de 2015.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990.
- BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, p. 22, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB n.º 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 dez. 2009.
- CERIZARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil?. *Perspectiva*, v. 17, n. 1, p. 11-22, 1999.
- COLE, Michael; SCRIBNER, Sylvia; VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo, 1991.
- DA SILVA, C. V. M; FRANCISCHINI, R. O surgimento da educação infantil na história das políticas públicas para a criança no Brasil. *Práxis Educacional*, v. 8, n. 12, p. 257-276, 2012.
- DURKHEIM, Émile. Educação e Sociologia. Tradução: Stephania Matousek. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

- EVANGELISTA, Darlan Aragão. Educação infantil: uma análise da prática pedagógica. Revista PLUS FRJ: Revista Multidisciplinar em Educação e Saúde, v. 4, p. 75-96, jan. 2018. ISSN 2525-4014.
- FREIRE, Madalena. A paixão de conhecer o mundo: relatos de uma professora. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2023. Prefácios de Ana Mae Barbosa e Anete Abramowicz. ISBN 978-65-5548-051-1.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- GOUVÊA, Maria Cristina Soares. A criança e a linguagem: entre palavras e coisas. In: Literatura: saberes em movimento. Belo Horizonte: Ceale, 2007. p. 111-136.
- GUIMARÃES, Daniela; ARENARI, RACHEL. Na creche, cuidados corporais, afetividade e dialogia. Educação em revista (ONLINE), v. 34, p. 186909, 2018.
- GUIMARÃES, Daniela et al. A criança e sua família no contexto dos serviços socioassistenciais. p.13 - 25, 2018.
- GUIMARÃES, Daniela. Registro e documentação pedagógica: experiências com a linguagem na Educação Infantil. In: CORSINO, Patrícia; NUNES, Maria Helena (Org.). Linguagem, leitura e escrita: por uma poética da Educação Infantil. Rio de Janeiro: Edigráfica, 2018.
- LINHARES, Francisco Reginaldo; COSTA, Maria da Conceição. A educação infantil no contexto da educação brasileira: entre o cuidar, o brincar e o educar. Revista Educar Mais, v. 6, p. 660-671, 2022. DOI: <https://doi.org/10.15536/reducarmais.6.2022.2837>.
- MANFRÉ, Viviane Barrozo; ARIOSI, Cinthia Magda Fernandes. A observação na educação infantil como forma de respeito às crianças. Colloquium Humanarum, Presidente Prudente, v. 16, n. 1, p. 156-161, 2019. ISSN 1809-8207.
- 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, SP, v. 9, n. 33, p. 78–95, 2012.
- RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma. A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente. Edições Loyola, 2004.
- ROCHA, Eloisa Acires Candal. A pedagogia e a educação infantil. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 16, p. 27-34, jan./abr. 2001.
- SALLES, Fátima; FARIA, Vitória. O currículo na Educação Infantil: as relações da criança com os saberes e conhecimentos da natureza e da cultura. In: Currículo na Educação Infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 2012.

SOUZA, Solange Jobim e. Infância e Linguagem. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Ser criança na educação infantil: infância e linguagem. Brasília: MEC/SEB, p. 13-43, 2016.