

A Docência na Educação Infantil: ambiguidades, contradições, suspeitas

Thaís Coutinho de Souza Silva¹

Iara Vieira Guimarães²

RESUMO

O texto analisa a docência na Educação Infantil a partir de uma perspectiva crítica, evidenciando suas ambiguidades, contradições e desafios históricos. Parte da compreensão de que o trabalho docente com crianças pequenas não pode ser reduzido a práticas assistencialistas ou espontaneístas, mas deve ser reconhecido como ação pedagógica intencional, de caráter intelectual e político. O ensaio acadêmico retoma o percurso histórico da Educação Infantil no Brasil, destacando sua origem marcada por funções de cuidado, controle social e desigualdades de acesso, que ainda reverberam nas práticas contemporâneas. Ao discutir as concepções de infância, o texto problematiza visões naturalizantes e reafirma a criança como sujeito de direitos, inserida em contextos sociais, culturais complexos. No campo da formação docente, o artigo evidencia a necessidade de superar a dicotomia entre teoria e prática, defendendo a práxis como unidade dialética fundamental para a atuação crítica dos professores. Também são analisados os processos de desvalorização da docência na Educação Infantil, associados à feminização da profissão e ao mito da educadora nata, que obscurecem seu caráter profissional e intelectual. Por fim, o texto defende a construção de práticas pedagógicas

¹ Doutorado. Professora da Universidade Federal de Catalão, Goiás, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8025-3141>. E-mail: thais.silva@ufcat.edu.br.

² Pós-Doutorado. Professora da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5509-8805>. E-mail: iaravg@ufu.br.

fundamentadas, críticas e comprometidas com o desenvolvimento das crianças, reconhecendo a docência como espaço de produção de conhecimento, mediação cultural e transformação social.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Docência. Formação de Professores. Infância.

Teaching in early Childhood Education: ambiguities, contradictions, suspicions

ABSTRACT

The text analyzes teaching in Early Childhood Education from a critical perspective, highlighting its ambiguities, contradictions, and historical challenges. It is based on the understanding that teaching young children cannot be reduced to assistentialist or spontaneous practices but must be recognized as an intentional pedagogical action of an intellectual and political nature. The essay revisits the historical trajectory of Early Childhood Education in Brazil, emphasizing its origins marked by care, social control, and unequal access, which still resonate in contemporary practices. In discussing conceptions of childhood, the text problematizes naturalized views and reaffirms the child as a subject of rights, embedded in complex social, cultural, and ecological contexts. In the field of teacher education, it emphasizes the need to overcome the dichotomy between theory and practice, defending praxis as a fundamental dialectical unity for critical teaching practice. It also analyzes the processes of devaluation of teaching in Early Childhood Education, associated with the feminization of the profession and the myth of the “natural educator,” which obscure its professional and intellectual character. Finally, the text advocates for the construction of grounded and critical pedagogical practices committed to children’s integral development, recognizing teaching as a space for knowledge production, cultural mediation, and social transformation.

KEYWORDS: Early Childhood Education. Teaching. Teacher Education. Childhood.

La Docencia en la Educación Infantil: ambigüedades, contradicciones y sospechas

RESUMEN

El texto analiza la docencia en la Educación Infantil desde una perspectiva crítica, evidenciando sus ambigüedades, contradicciones y desafíos históricos. Parte de la comprensión de que el trabajo docente con niños pequeños no puede reducirse a prácticas asistencialistas o espontaneístas, sino que debe ser reconocido como una acción pedagógica intencional, de carácter intelectual y político. El ensayo académico retoma el recorrido histórico de la Educación Infantil en Brasil, destacando su origen marcado por funciones de cuidado, control social y desigualdades de acceso, que aún repercuten en las prácticas contemporáneas. Al discutir las concepciones de infancia, el texto problematiza visiones naturalizantes y reafirma al niño como sujeto de derechos, inserto en contextos sociales y culturales complejos. En el campo de la formación docente, el artículo aborda la necesidad de superar la dicotomía entre teoría y práctica, defendiendo la praxis como unidad dialéctica fundamental para la actuación crítica de los profesores. También se analizan los procesos de desvalorización de la docencia en la Educación Infantil, asociados a la feminización de la profesión y al mito de la educadora nata, que oscurecen su carácter profesional e intelectual. Finalmente, el texto defiende la construcción de prácticas pedagógicas fundamentadas, críticas y comprometidas con el desarrollo de los niños, reconociendo la docencia como un espacio de producción de conocimiento, mediación cultural y transformación social.

PALABRAS CLAVE: Educación Infantil. Docencia. Formación de Profesores. Infancia.

* * *

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovakloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: - Me ajuda a olhar!

Eduardo Galeano (2002)

Introdução

Refletir sobre as concepções que sustentam o papel da Educação Infantil na formação da criança é, em si, um exercício de deslocamento e abertura. O poema de Galeano (2002) oferece uma metáfora pujante para esse movimento: a narrativa do filho que pede ao pai ajuda para olhar o mar. Diante da imensidão, a criança recorre à mediação de alguém mais experiente, não para substituir sua visão, mas para ampliá-la, para ajudar a dar sentido ao que vê e sente.

De modo análogo, a escola de Educação Infantil se constitui como espaço em que as crianças, ainda pequenas, necessitam do olhar, da escuta e da ação intencional de seus professores. O processo educativo não pode se restringir ao que já conseguem realizar de forma autônoma; é preciso oferecer condições para que avancem, observem o mundo e se apropriem de novas aprendizagens. Nesse percurso, o papel do professor não é acessório: é constitutivo. Cabe-lhe ampliar horizontes, provocar deslocamentos, articular experiência e conhecimento, sensibilidade e crítica.

O poema de Galeano, portanto, abre caminho para pensarmos que a Educação Infantil tem como tarefa proporcionar às crianças as condições necessárias para olhar e interrogar o mundo, compreendendo-o em sua densidade natural, social e cultural. O ensinar, nesse contexto, é um ato político e formativo, que não se confunde com mera transmissão, nem com qualquer forma de mediação, que não abdica de sua responsabilidade central:

criar pontes entre o presente da criança e o patrimônio coletivo de saberes e valores que compõem a vida em sociedade, pensar sobre a natureza e as questões que afetam o futuro comum da humanidade.

Este artigo organiza-se como um ensaio reflexivo. O objetivo aqui é discutir algumas premissas centrais no campo educativo acerca da docência na Educação Infantil, tensionando armadilhas ou encruzilhadas que podem se apresentar quando determinados princípios são assumidos em detrimento de outros.

Assumimos que a suspeita é um caminho fértil para o pensamento crítico. É pelo debate, pela disposição ao diálogo e pela abertura aos pontos nevrálgicos que atravessam a escola contemporânea que se constrói reflexão. A pergunta que orienta este ensaio é: qual é, afinal, o papel do professor na Educação Infantil? Como superar posturas metodológicas normalizadoras, fechadas e tradicionais sem incorrer em novos equívocos sobre a função docente e sua valorização profissional no campo educativo e social?

Ao assumir a suspeita como princípio analítico, não nos referimos à desconfiança como negação sistemática ou à recusa de consensos produzidos no campo educacional. Trata-se, antes, de um exercício crítico de interrogação das verdades aparentemente consolidadas, dos discursos naturalizados e das práticas que, sob o manto da evidência, tendem a ocultar suas determinações históricas, sociais e políticas. A suspeita permite problematizar tanto concepções tradicionais quanto formulações progressistas quando estas passam a operar como certezas inquestionáveis. Nesse sentido, suspeitar significa deslocar o olhar para compreender as contradições presentes nos discursos sobre infância, docência, aprendizagem e formação de professores, interrogando seus pressupostos, limites e efeitos. Para além de oferecer respostas definitivas, a suspeita constitui um movimento permanente de análise crítica, indispensável para compreender a complexidade da docência na Educação Infantil e evitar que categorias educativas sejam compreendidas como naturais e universais.

Dessa forma, este ensaio propõe-se a refletir sobre os sentidos da docência na Educação Infantil, reconhecendo a complexidade histórica, social

e cultural que a atravessa. Ao problematizar tanto as permanências quanto as mudanças, buscamos contribuir para o debate acerca da função docente, compreendendo-a como prática social que exige permanente revisão, diálogo e compromisso com a valorização profissional.

A Educação Infantil no Brasil: que trilhas nos conduziram ao hoje?

Pensar a Educação Infantil no Brasil exige mais do que listar datas e legislações; é revisitar memórias coletivas, compreender movimentos sociais e analisar as tensões históricas que moldaram esse campo. Não se trata, aqui, de elaborar uma cronologia exaustiva, mas de recuperar aspectos que nos ajudem a entender os caminhos que nos trouxeram ao presente.

Na tentativa de compreender como se consolidou o atendimento às crianças no Brasil, e de que maneira o contexto social e histórico contribuiu para sua configuração, é necessário revisitar aspectos que antecedem sua implementação no cenário nacional. Essa retomada não tem por objetivo reconstruir em detalhe a história da Educação Infantil, já contemplada por pesquisas específicas, mas sim evidenciar alguns pontos que ajudam a problematizar sua constituição e permanências.

A criação de instituições voltadas à criança é um fenômeno recente na história. Durante séculos, coube à família e à comunidade garantir, de forma espontânea e difusa, a sobrevivência e a socialização da criança. É nesse quadro que surgem os primeiros contextos institucionais destinados à infância, marcados por uma ambiguidade fundante: ao mesmo tempo em que pretendiam oferecer proteção e cuidado, nasceram impregnados por funções de adaptação social e de disciplinamento.

No caso da Educação Infantil, esse traço inicial assumiu forte conotação assistencialista, vinculado a medidas de contenção da pobreza e de higienização social. A justificativa era explícita: retirar as crianças de ambientes considerados insalubres, onde o saneamento precário provocava a mortalidade infantil. Contudo, ao privilegiar a dimensão da proteção física em

detrimento da formação intelectual e cultural, consolidou-se uma matriz que, em vez de afirmar a criança como sujeito de direitos, a reduziu à condição de objeto de tutela e de regulação social.

O contexto europeu ocupa papel significativo nesse campo e, posteriormente, expande-se para outros continentes. Os primeiros espaços destinados ao atendimento de crianças pequenas, ainda no final do século XVIII, traziam consigo marcas profundas de seu tempo: eram instituições de caráter religioso ou filantrópico, salas de custódia, salas de asilo e orfanatos voltadas majoritariamente às crianças pobres ou abandonadas (Kuhlmann JR., 1998; Stemmer, 2012; Kishimoto, 1988). A lógica era a da assistência e do abrigo, não a da educação, o que já delineava uma concepção que associava infância desvalida à necessidade de tutela.

Com a consolidação do processo de industrialização, no século XIX, esses espaços passam a responder a novas demandas sociais. A divisão do trabalho e a crescente inserção das mulheres nas fábricas geraram a necessidade de locais que acolhessem não apenas órfãos, mas também os filhos das trabalhadoras. O público atendido, portanto, se amplia, mas o paradigma não se altera substancialmente: continua a prevalecer a ideia de guardar, custodiar, conter.

No final do século XIX e início do XX, o discurso sobre a infância ganha intensidade, assumindo contornos de modernidade e cientificidade. A crescente difusão de instituições voltadas para crianças revela uma preocupação que, embora revestida de um ideário progressista, também carrega marcas de controle social e de adaptação aos novos ritmos urbanos e industriais. Nesse cenário, os jardins de infância idealizados por Friedrich Froebel, fundada em 1840 na Alemanha, tornam-se referência internacional e passam a orientar a criação de novas instituições de Educação Infantil (Stemmer, 2012).

Esse modelo, que se expandiu pela Europa chega ao Brasil, evidenciando a ambiguidade estrutural das primeiras instituições voltadas à infância: surgiram como resposta a necessidades sociais emergentes, mas carregavam

consigo uma concepção assistencialista, em que a criança era mais objeto de proteção e controle do que sujeito de direitos e aprendizagens. O desafio, ainda hoje presente, é interrogar até que ponto resquícios dessa origem continuam a influenciar a forma como a Educação Infantil é concebida e praticada.

A pedagogia froebeliana, marcada pela valorização do brincar, do contato com a natureza e da ideia de *cultivar* a criança como uma planta em crescimento, alcançou grande prestígio, sendo vista como alternativa científica e humanizadora às práticas assistencialistas predominantes. Todavia, sua difusão também trouxe ambiguidades, já que o mito da educadora nata e o caráter maternal da função docente foram reforçados como fundamentos de sua proposta.

No Brasil, em 1875, a criação do primeiro jardim-de-infância particular no Rio de Janeiro, por iniciativa do médico Menezes Vieira e de sua esposa, Carlota de Menezes, inscreve o país nesse movimento internacional (Kuhlmann JR., 2000). Esse marco revela tanto a importação de modelos europeus quanto a busca de legitimação científica e pedagógica para uma infância que, até então, permanecia relegada ao espaço doméstico ou a iniciativas filantrópicas. Assim, a chegada do *kindergarten* ao Brasil se configurou inovação educacional, mas também espaço de disputa simbólica sobre o que significa educar crianças pequenas em uma sociedade marcada por desigualdades profundas.

No Brasil, a partir de 1888, com a abolição oficial da escravidão, intensificam-se os debates em torno da necessidade de ampliar a oferta educacional como via de participação social e de reorganização da vida pública. Nesse contexto, os jardins-de-infância de inspiração froebeliana passam a ganhar maior visibilidade. Até então, a iniciativa pioneira de Menezes Vieira, no Rio de Janeiro, permanecia restrita às crianças da elite, configurando-se como espaço de distinção social e não como política de democratização do acesso à educação (Oliveira, 2002).

A criação do primeiro jardim-de-infância público, em 1896, por Gabriel Prestes, anexo à Escola Normal Caetano de Campos, em São Paulo,

representou um marco ao inscrever o ideário froebeliano no projeto educacional do Partido Republicano Paulista. Todavia, mesmo sendo público, esse espaço não se destinava às crianças de camadas populares. Sua clientela era formada, em grande parte, pelos filhos da elite republicana, o que revela como a escolarização infantil, nesse período, se articulava mais a interesses políticos e a processos de legitimação cultural do que à efetiva democratização do direito à educação.

A equipe de professoras da instituição, responsável por traduzir trechos da obra de Froebel e por difundir tais concepções no país, deu origem à Revista do Jardim de Infância, um veículo que, ao mesmo tempo em que divulgava práticas e saberes pedagógicos, também reforçava a circulação restrita desse modelo (Kuhlmann JR., 2000; Stemmer, 2012). Assim, a institucionalização do jardim de infância no Brasil nasce marcada por tensões: entre público e privado, entre discurso de inovação e manutenção das desigualdades, entre o ideal de modernidade pedagógica e os limites de sua apropriação elitizada.

Somente em 1899 foi fundada a primeira creche destinada aos filhos de operários, no Rio de Janeiro, junto à Fábrica de Tecidos Corcovado. Outras iniciativas semelhantes se expandiram no início do século XX, com foco nas crianças das trabalhadoras domésticas e das operárias industriais (Kuhlmann JR., 2000). Esse movimento revela como a atenção à infância se deu de forma desigual desde suas origens: enquanto os jardins-de-infância se consolidavam como espaço de prestígio e inovação pedagógica, voltados majoritariamente às elites, as creches voltadas às camadas populares eram concebidas sob o viés da proteção e do cuidado básico, mais próximas da lógica assistencial do que da dimensão educativa.

Durante décadas, prevaleceu a interpretação de que “as instituições para crianças pobres, como creches e salas de asilo, teriam um caráter meramente assistencialista, e o jardim de infância teria um caráter educativo” (Stemmer, 2012, p. 11). Essa dicotomia reforçou desigualdades estruturais, legitimando a ideia de que as crianças das elites mereciam acesso a práticas formativas modernas e inspiradas em concepções pedagógicas

inovadoras, enquanto as crianças pobres deveriam ser apenas cuidadas, mantidas sob vigilância e afastadas das ruas. Assim, a própria gênese da Educação Infantil no Brasil já nasce atravessada por contradições sociais, políticas e econômicas, cujos efeitos ainda reverberam na forma como se concebe, organiza e valoriza esse nível de ensino.

As primeiras iniciativas de reconhecimento dos direitos das crianças emergem, sobretudo, em legislações de caráter internacional. A Declaração Universal dos Direitos da Criança, de 1959, inaugura o princípio de considerar a criança como sujeito de direitos, um reconhecimento relativamente recente na história mundial e local, o que ajuda a explicar os entraves que ainda persistem para a efetivação plena desses direitos. Em 1989, a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança fortalece essa perspectiva, influenciando diretamente o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado no Brasil no ano seguinte, que consagrou o princípio da proteção integral.

No contexto brasileiro, a Constituição Federal de 1988, em diálogo com esse marco internacional, assegura o direito da criança à educação, incluindo o atendimento em creches e pré-escolas. O ECA, Lei nº 8.069/90, amplia essa garantia, ao explicitar direitos fundamentais como vida, saúde, alimentação, educação, lazer, cultura, dignidade, respeito, liberdade e convivência familiar e comunitária, além da proteção contra toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. Em seu artigo 100, parágrafo único, reafirma a criança como sujeito de direitos, marcando um ponto de inflexão na forma como a sociedade deve concebê-la e tratá-la.

Dessa forma, compreende-se que o percurso até a configuração atual da Educação Infantil no Brasil foi marcado por lutas e superações históricas. O contraste entre o caráter assistencialista das primeiras iniciativas e a perspectiva de direitos inscrita na legislação contemporânea revela tanto avanços significativos quanto os desafios que permanecem para assegurar às crianças um atendimento educativo que, de fato, reconheça sua dignidade e sua condição cidadã.

Nesse contexto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 29, consolida o princípio de que o acesso a esse nível de ensino é um direito da criança. Define-se a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, com a finalidade de assegurar o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, contemplando dimensões físicas, psicológicas, intelectuais e sociais, em complementaridade à ação da família e da comunidade (Brasil, 1996). Essa formulação representa um avanço normativo ao reconhecer a criança como destinatária de cuidados, mas também como sujeito de um processo formativo amplo, no qual a escola assume corresponsabilidade pela garantia de condições para o seu pleno desenvolvimento.

Antes da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), as crianças e adolescentes eram concebidos juridicamente como incapazes, de modo que seus direitos eram exercidos unicamente por aqueles que detinham o poder familiar, como pais ou tutores. Com o ECA, ocorre uma ruptura fundamental: crianças e adolescentes deixam de ser vistos como objetos de tutela e passam a ser reconhecidos como sujeitos de direitos, portadores de prerrogativas próprias e considerados cidadãos em condição peculiar de desenvolvimento.

Reconhecer a criança como sujeito implica vê-la como “ser em formação”, assim como pessoa já plena em dignidade, ainda que de pouca idade, inserida em um contexto histórico, cultural e social que lhe confere identidade e voz. Assim, a infância é compreendida como etapa da vida que demanda proteção integral, mas também respeito à participação ativa da criança em seu processo formativo (Gonçalves, 2016, p. 11).

Assim, a legislação avança ao reconhecer a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, organizada em creches, destinadas às crianças de 0 a 3 anos, e pré-escolas, voltadas às crianças de 4 e 5 anos. Essas instituições educacionais, públicas ou privadas, caracterizam-se como espaços não domésticos que articulam as dimensões do educar e do cuidar, atendendo crianças em jornada parcial ou integral. Além disso, encontram-se vinculadas

aos sistemas de ensino, sendo regulamentadas, supervisionadas e submetidas ao controle social, conforme estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009).

Esse breve resgate histórico das experiências que originaram a Educação Infantil no Brasil permite compreender como concepções forjadas ao longo do tempo continuam a influenciar práticas contemporâneas. Ao mesmo tempo, mostra as tensões entre avanços normativos e limitações materiais, revelando que a efetivação do direito à Educação Infantil demanda marcos legais e condições estruturais, políticas e pedagógicas que assegurem qualidade socialmente referenciada.

O percurso histórico da Educação Infantil no Brasil revela permanências que não podem ser ignoradas. A marca assistencialista, herdada das primeiras instituições, e a apropriação seletiva de modelos pedagógicos ainda ressoam em práticas que ora secundarizam o ensino, ora reforçam a ideia de que basta oferecer cuidado e espaço de socialização. Se, por um lado, reconhecemos a importância dos avanços legais e conceituais que consolidaram a criança como sujeito de direitos, por outro, é preciso admitir que a efetivação desse princípio ainda enfrenta barreiras.

O desafio que se apresenta à Educação Infantil, em nossos dias, não é apenas o de afastar-se do espontaneísmo que fragiliza a ação pedagógica, nem tampouco o de superar o velho assistencialismo que reduz a escola a um espaço de mera guarda. A questão é mais complexa: exige a capacidade de revisitar criticamente o repertório herdado, reconhecendo nele tanto as pistas fecundas quanto seus limites históricos. Não se trata de repetir o passado nem de negá-lo de modo absoluto, mas de interrogar suas marcas e, a partir delas, projetar novas formas de pensar e praticar uma Educação Infantil que se comprometa, de fato, com o desenvolvimento da criança e com a utopia possível de um mundo mais justo e habitável.

As infâncias na Educação Infantil

Pensar a infância no mundo contemporâneo é lidar com contradições. De um lado, ela se inscreve em um cenário marcado pela globalização, pela interconexão digital e pelo avanço tecnológico; de outro, continua atravessada por desigualdades sociais profundas, que limitam o acesso de muitas crianças a condições dignas de vida e, em particular, a uma educação de qualidade. Essa ambiguidade revela que a infância não pode ser tomada como uma experiência homogênea, mas como um campo de disputas, marcado por tensões sociais, políticas e econômicas.

Ao compreendermos a infância como construção histórica, cultural e social, e a criança como sujeito de direitos e produtora de cultura, colocamos em questão concepções que a reduzem à biologia ou à ideia de fase preparatória da vida. A história da infância, como categoria social, não se confunde com a história da criança enquanto sujeito. O termo *infância* remete a um lugar social atribuído, enquanto *criança* refere-se a indivíduos concretos que ocupam esse lugar. Como lembra Mello (2007, p. 90), “a infância é o tempo em que a criança deve se introduzir na riqueza da cultura humana histórica e socialmente criada, reproduzindo para si qualidades especificamente humanas”.

Contudo, é necessário atentar para o risco de uma formação humana estritamente antropocêntrica, que reduz a experiência formativa a um horizonte exclusivamente humano e desconsidera as múltiplas interações que constituem a vida. A infância, nesse sentido, não pode ser pensada apenas como etapa de incorporação da cultura historicamente acumulada, mas também como espaço de construção de vínculos éticos, estéticos e ecológicos que reconheçam a interdependência entre seres humanos, natureza e demais formas de vida. Ao ampliar o olhar, abre-se a possibilidade de compreender a formação infantil como um processo de socialização, assim como exercício de habitar o mundo em relação com outros, com as diferentes formas de vida, num horizonte que ultrapassa fronteiras antropocêntricas para garantir a continuidade da vida humana no planeta.

Problematizar a distinção entre criança e infância implica perguntar: em que mundo nossas crianças estão sendo chamadas a se inserir e a que culturas e modos de vida estão tendo acesso? A infância, situada historicamente, exige ser compreendida não como um dado acomodado e puro, mas como um fenômeno socialmente construído. Assis e Melo (2013) mostram que é preciso compreender “o que elas precisam para se apropriarem da cultura produzida socialmente e, ao mesmo tempo, produzir cultura”. Trata-se de uma via de mão dupla: a criança recebe e reelabora, aprende e recria, situando-se em um processo dinâmico e relacional.

A cultura, em sua amplitude, não é absorvida espontaneamente; é apresentada às crianças por adultos e por outras crianças. Nesse movimento, como observa Mello (2007), a criança internaliza qualidades humanas que não emergem apenas biologicamente, mas que também são construídas no convívio social. Logo, a infância não é estática: é atravessada por disputas simbólicas, políticas e materiais que refletem o contexto histórico em que se inscreve.

A sobrevivência, em qualquer espécie, demanda processos de aprendizagem e de adaptação ao meio. No caso dos seres humanos, essa aprendizagem assume formas específicas, pois envolve a produção material da vida e a mediação simbólica da cultura, o que confere à educação um papel central. Ser humano é, portanto, um processo de vir a ser, de transformação, que se realiza na e pela formação. A infância, nesse sentido, não se reduz a uma etapa cronológica, mas representa um tempo privilegiado em que se abrem possibilidades de constituição e de desenvolvimento por meio das interações sociais, culturais e ambientais.

Não se trata de idealizar ou elogiar as condições do passado, tampouco de aceitar a cultura herdada tal como se apresenta, mas de formular uma crítica incisiva aos fatores que embargam o presente e limitam nossas possibilidades de futuro. Em tempos de crise ecológica, marcada pelo esgotamento de recursos, pela mercantilização da vida e pela reprodução do mito da mercadoria como medida de todas as coisas, torna-se imperativo reelaborar a cultura e suas formas de sociabilidade. Nesse horizonte, o desafio ético e político central

consiste em recolocar o bem-estar do coletivo, humano e não humano, como finalidade, para além da lógica da acumulação e do consumo.

Essa compreensão torna evidente que fora do meio humano não há sobrevivência nem constituição plena da humanidade, pois o homem é um animal social. O bebê humano, ao nascer, depende dos adultos para se manter na espécie como vivente, para adquirir linguagem, valores, conhecimentos, enfim, para ascender à condição humana. A infância, nessa chave, é o espaço/tempo em que se forja a entrada da criança no patrimônio cultural acumulado, tornando-a não apenas herdeira, mas também produtora de cultura.

Por isso, a concepção de infância não é neutra. As representações que embasam as práticas sociais e pedagógicas influenciam diretamente os lugares que as crianças ocupam, suas potencialidades e os modos de seu desenvolvimento.

Assim, assumir uma concepção de infância significa reconhecer que ela é atravessada por contradições, disputas e mediações. É pensar a criança não como um vir a ser abstrato, mas como sujeito histórico que, desde cedo, se relaciona com a cultura e a transforma. Essa perspectiva desloca a Educação Infantil de um lugar meramente assistencial ou preparatório para um campo profundamente político e ético: o de assegurar que todas as crianças possam olhar o mundo, apropriar-se dele e, sobretudo, recriá-lo.

Formação docente na/para a Educação Infantil

Pensar a formação docente para a Educação Infantil, bem como no próprio contexto laboral, implica revisitar uma das tensões mais persistentes no campo da educação: a relação entre teoria e prática. No âmbito da Educação Infantil, essa questão se torna ainda mais sensível, pois a ação cotidiana dos professores, marcada pela urgência do cuidado e pela exigência de responder ao imediato, tende a reforçar a valorização do conhecimento prático em detrimento da reflexão teórica. Essa assimetria não é trivial; é expressão de um modo de conceber a docência que, ao dissociar teoria e

prática, arrisca-se a reduzir o professor à condição de executor de tarefas, esvaziando o caráter intelectual e crítico de sua profissão.

Gramsci (1989), em sua concepção de práxis, nos alerta para o risco da alienação quando a prática se desconecta da reflexão crítica. A prática sem teoria não se emancipa; torna-se repetição do instituído, gesto alienado que reproduz, sem interrogar, as condições de sua própria existência (Baptista e Palhamo, 2012). Nesse sentido, desmistificar a separação entre teoria e prática é tarefa formativa urgente. A docência, longe de ser mero prolongamento do cuidado, é uma profissão de caráter intelectual, que se define justamente pela capacidade de pensar a realidade, de analisá-la e de intervir nela de forma conscienciosa e intencional.

Contudo, a formação inicial permanece, muitas vezes, marcada pela fragmentação, por leituras superficiais de trechos isolados e pela ausência de mediações teóricas consistentes. Não surpreende, portanto, que o ecletismo e a difusão de perspectivas simplificadas ganhem espaço, reproduzindo equívocos conceituais. Nesses casos, a crítica à escola tradicional, quando não sustentada por uma fundamentação teórica consistente, tende a se converter em uma postura que rejeita o passado sem, contudo, oferecer alternativas intelectualmente consistentes para o presente.

Essa constatação evidencia um ponto crucial: não basta trocar experiências ou compartilhar práticas; é necessário que a formação, inicial e continuada, se configure como um espaço de apropriação crítica, no qual os professores se confrontem com a complexidade dos conceitos, avancem do abstrato ao concreto e retornem a ele em um movimento dialético (Duarte, 2006), e sejam capazes de estranhar suas próprias concepções e modos de agir. Nesse processo, a práxis pedagógica deixa de ser mera reprodução ou adaptação e passa a se constituir como atividade intencionalmente problematizadora e transformadora, capaz de articular reflexão teórica e ação docente

O desafio, portanto, não está apenas em valorizar a prática, mas em articular prática e teoria de modo dialético. A negação da teoria em nome da prática é, em si, uma posição teórica, ainda que não reconhecida (Saviane, 2011).

Trata-se, então, de reivindicar o direito ao conhecimento historicamente acumulado, não como erudição estéril, mas como condição para a emancipação docente. É por meio do acesso ao pensamento sistematizado que os professores podem se reconhecer como intelectuais da prática educativa, capazes de intervir criticamente e de disputar os sentidos do seu ofício.

Nesse horizonte, assim como a formação inicial, a formação continuada emerge como espaço privilegiado de produção. Ainda que marcada pelas urgências do cotidiano, pela sobrecarga e pela dificuldade em encontrar tempo para a leitura e o estudo, ela pode mostrar aos professores a importância de retomar textos teóricos, de construir coletivamente interpretações e de se apropriar de perspectivas outras. Esse movimento não é simples: exige esforço, exige tempo, exige coragem para confrontar as próprias certezas. Mas é justamente nesse processo de estranhamento e reflexão que a docência pode se reinventar.

Defender a unidade entre teoria e prática é, portanto, mais do que um mero debate metodológico; trata-se de reafirmar a docência como profissão de caráter intelectual e como espaço de produção de sentido histórico. É reconhecer que o ato de ensinar não se limita à aplicação de técnicas, mas implica a elaboração de práticas fundamentadas, orientadas por uma compreensão da realidade. Nesse horizonte, sustenta-se que não pode haver educação emancipadora sem professores capazes de apreender a historicidade de seu ofício, problematizar os condicionantes que o atravessam e intervir de forma intencional e embasada na transformação da realidade.

A desvalorização social da Educação Infantil e de suas profissionais

Tia, segunda mãe, sofredora, heroína, especialista em educação, gestora da aprendizagem, mediadora, agente transformadora, idealista, curadora de conhecimentos, missionária, agente ideológica, doutrinadora, militante. São inúmeras as metáforas atribuídas às professoras da Educação Infantil, e, também aos professores, a ponto de se tornar quase impossível enumerá-las. Essa multiplicidade de imagens, longe de constituir apenas um detalhe

linguístico, traduz a complexidade da identidade docente e evidencia a centralidade do papel que a docência ocupa na sociedade, ao mesmo tempo em que revela marcas históricas de gênero que ainda atravessam essa profissão.

As metáforas não são neutras: elas expressam expectativas, valores e disputas em torno da docência. Algumas reforçam a dimensão afetiva e vocacional, como a ideia de *tia* ou *segunda mãe*; outras evocam um compromisso ético-político, como *agente transformador* ou *militante*; há ainda as que reduzem o trabalho docente a funções técnicas, como *gestor de aprendizagem* ou *especialista*. Em todas, porém, está implícita o acordo de que o professor ocupa uma posição estratégica na produção e circulação de saberes, na formação de sujeitos e na manutenção, ou contestação, da ordem social.

A experiência da pandemia de Covid-19 evidenciou, de maneira contundente, o lugar fundamental ocupado pela escola. Com o fechamento das instituições escolares, não foi apenas a rotina educativa que foi suspensa, mas também a própria organização da vida social. Famílias, instituições e o mundo do trabalho sentiram de forma aguda o quanto o funcionamento da escola estrutura o tempo e o espaço da vida coletiva. Nesse contexto, tornou-se impossível negar que os docentes são profissionais indispensáveis e que sua ação ultrapassa em muito a mera transmissão de conteúdos: são responsáveis por formas específicas de convívio social, pela aprendizagem de conhecimentos fundamentais, pela formação cultural e pela própria sustentação do tecido social.

Compreender os processos que constituíram a desvalorização da Educação Infantil e, por consequência, das profissionais que nela atuam, não é tarefa simples. Longe de se reduzir a um diagnóstico pontual, trata-se de revisitar uma história atravessada por interesses políticos, econômicos e culturais, que foram moldando o lugar da infância e de suas educadoras na sociedade. As pesquisas que se acumulam nesse campo, sobretudo a partir da história da educação, demonstram que a desvalorização não é fruto do acaso, mas resultado de escolhas sociais e políticas que continuam a repercutir nas condições atuais de trabalho e de reconhecimento docente.

A incorporação dos jardins de infância no Brasil, muitas vezes subordinada a interesses políticos locais, conformou uma identidade profissional fragilizada. Desde a década de 1970, a expansão das creches e pré-escolas foi marcada pelo dilema entre quantidade e qualidade: atendeu-se à pressão dos movimentos sociais e à entrada massiva da mulher no mercado de trabalho, mas com estruturas improvisadas, recursos escassos e profissionais, muitas vezes, sem a qualificação necessária. Esse percurso histórico sedimentou a visão da Educação Infantil mais como espaço assistencial e não como etapa legítima da escolarização.

Arce (2001, 2008) demonstra como práticas improvisadas, uso de espaços ociosos, trabalho voluntário e seleção de pessoal pela *boa vontade*, marcaram profundamente a área, naturalizando a ideia de que cuidar e educar crianças pequenas seria uma tarefa que qualquer mulher, especialmente mães, poderia assumir. Esse imaginário se consolidou em documentos oficiais e políticas públicas, sustentado pelo mito da educadora nata, que associava o papel da professora à maternidade e ao espírito de doação, invisibilizando o caráter intelectual e profissional da docência.

As influências internacionais reforçaram esse quadro. Modelos difundidos pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e pelo UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), nas décadas de 1970 e 1980, voltados para países pobres, enfatizavam o baixo custo e a improvisação. Esses modelos justificavam o emprego de professoras leigas, com salários reduzidos e pouco acesso a materiais pedagógicos (Rosemberg, 2012). Ainda que houvesse resistências internas, como as propostas da Coordenadoria Geral de Educação Infantil (COEDI) nos anos 1990, a adoção posterior de diretrizes vinculadas ao Banco Mundial reforçou a lógica do voluntariado e do não-profissionalismo, perpetuando a precarização da profissão.

Esse contexto histórico não é apenas passado: suas marcas ecoam nas narrativas atuais das professoras, que ainda relatam desvalorização social e profissional, mesmo após décadas de debates sobre a legitimidade da

Educação Infantil como etapa da Educação Básica. Termos aparentemente banais, como a insistência em chamar professoras de *tias*, por exemplo, revelam como o imaginário social ainda associa sua função mais à afetividade e ao cuidado do que à dimensão intelectual e pedagógica.

No Brasil, a docência na educação básica continua marcada pela predominância feminina. De acordo com dados do Censo Escolar 2024, na Educação Infantil brasileira atuam cerca de 687 mil docentes. Essa é a etapa da educação básica com a maior predominância de mulheres no exercício da docência, que correspondem a 96,1% do total de profissionais, percentual que alcança 97,1% nas creches e 93,9% na pré-escola. Em relação à faixa etária, observa-se maior concentração de docentes entre 30 e 49 anos, com destaque para os grupos de 30 a 39 anos e de 40 a 49 anos³. Esses números evidenciam a feminização da profissão e, também, a persistência de representações sociais que associam a docência às funções tradicionalmente atribuídas às mulheres.

O problema, entretanto, vai além da constatação estatística. Ele envolve o enfrentamento de concepções que naturalizam o trabalho docente na Educação Infantil como extensão do lar, prática maternal espontânea ou atividade assistencialista. Tais visões reduzem a profissionalidade das professoras e reforçam desigualdades de gênero, ao deslocarem a docência para o campo do cuidado privado e desvalorizado. Ao mesmo tempo, dificultam a luta por melhores salários, condições de trabalho e pelo reconhecimento da Educação Infantil como espaço formativo pleno, fundamental para o desenvolvimento humano e social.

Superar essa herança exige reconhecer que a desvalorização profissional não é apenas efeito da precariedade material, mas também de concepções históricas e culturais ainda vigentes. É preciso, portanto, articular a formação inicial e continuada das professoras a uma crítica radical dessas

³ Os dados são do Censo Escolar 2024, divulgado pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Disponível em: [resumo_tecnico_censo_escolar_2024.pdf](#). Acesso em: dez. 2025.

raízes, desconstruindo mitos e enfrentando as marcas do assistencialismo e do espontaneísmo. Tal tarefa é, antes de tudo, política: implica disputar a concepção de infância, de escola e de profissão docente em um cenário em que ainda persiste a tendência de reduzir a Educação Infantil a um espaço de guarda ou acolhimento.

Estar atentas às armadilhas históricas que, reiteradamente, desvalorizam a profissão docente é fator essencial na área. Reconhecer o mito da educadora nata e problematizar o caráter assistencialista atribuído à Educação Infantil constituem passos iniciais de um movimento mais amplo de valorização. Trata-se de deslocar concepções cristalizadas que reduzem a docência à extensão da maternidade ou ao simples cuidado. Nesse sentido, o campo da formação docente tem a responsabilidade de criar espaços de reflexão e de crítica capazes de transformar esse reconhecimento em prática coletiva, alimentando a luta por condições dignas de trabalho e por uma concepção de Educação Infantil que supere a herança de improviso, voluntarismo e desqualificação profissional.

A Educação Infantil dispõe de um repertório vasto de conteúdos e experiências a serem explorados com crianças menores de seis anos, sem que isso comprometa o caráter lúdico e prazeroso da escola (Faria, Silva e Carvalho, 2025). Pelo contrário, quando a prática pedagógica se ancora em conteúdos articulados à vida cotidiana, respeitando os tempos e modos de aprender da criança, abre-se a possibilidade de vivências que integram cultura, conhecimento e sensibilidade.

É pertinente enfatizar que, qualquer que seja a tendência pedagógica que se adote na Educação Infantil, o trabalho do professor nunca se reduz a uma execução neutra ou automática. A subjetividade docente é constantemente interpelada, fabricada e difundida por meio dos enunciados que compõem o discurso pedagógico. Em outras palavras, o professor é sempre chamado a responder a determinadas expectativas e a agir conforme prescrições que o situam em um campo de governo específico. Ainda que as teorias e metodologias variem, permanece a condição de que a docência

se constitui nesse entrecruzamento de discursos, em que se definem modos de ser, de ensinar e de se relacionar com a infância.

É nesse horizonte que se evidencia a relevância da formação docente, inicial e continuada, como espaço de reflexão crítica sobre o ensino e a aprendizagem. Não há ensino sem aprendizagem, nem aprendizagem sem ensino. No entanto, na Educação Infantil, essa unidade tantas vezes se vê obscurecida por mitos que naturalizam a separação entre ambos ou mesmo pela ideia de que ensinar seria nocivo às crianças pequenas. Tais equívocos ainda circulam nas práticas e concepções, e que é papel da formação abrir brechas para sua problematização.

Reconhecemos, nesse percurso, que todas as vertentes pedagógicas na Educação Infantil fazem parte do acúmulo histórico de conhecimentos e precisam ser consideradas. O construtivismo, por exemplo, ampliou a valorização da criança como sujeito ativo; a Pedagogia da Infância trouxe contribuições ao destacar a importância das experiências coletivas; a Pedagogia Histórico-Crítica, por sua vez, enfatiza a centralidade do ensino como mediação intencional do conhecimento historicamente produzido. Mobilizar essas diferentes contribuições não significa retroceder, mas revisitar criticamente o que já foi elaborado, a fim de repensar limites, recolher aprendizados e avançar na construção de novos referenciais teóricos e práticos.

Mais do que adotar uma vertente de forma dogmática, é necessário aprofundar o estudo, compreender o contexto de surgimento de cada perspectiva, analisar sua pertinência diante dos desafios contemporâneos e buscar articulações criativas que fortaleçam a qualidade da Educação Infantil. Trata-se, portanto, de assumir uma postura investigativa e crítica, sem perder de vista o compromisso com o desenvolvimento integral das crianças e com a função social da escola como espaço de formação.

Talvez seja esse o principal papel da formação docente, inicial e continuada, na Educação Infantil: compreender que o trabalho com a infância não pode prescindir da ação pedagógica consciente, planejada e intencional. Fica evidente que a valorização da profissão docente na Educação Infantil

passa pela compreensão do professor como sujeito intelectual, produtor de cultura e agente de transformação. Reconhecer e mobilizar criticamente o legado das diferentes pedagogias é, assim, condição para afirmar a escola como espaço de emancipação e para garantir às crianças o direito fundamental ao conhecimento, ao brincar, à ação e à vida em sua plenitude.

Considerações finais

A produção de conhecimento sobre o docente e seu trabalho na Educação Infantil não deve se arrogar a tarefa de moldar a vontade política dos outros, mas de tensionar as verdades estabelecidas, interrogando o que se apresenta como natural, evidente ou incontestável. Essa postura desloca o conhecimento produzido de um lugar de autoridade absoluta para o campo da crítica, no qual o compromisso ético não está em oferecer respostas prontas, mas em abrir espaços de problematização. É justamente ao interrogar os fundamentos do que parece óbvio que se produz conhecimento vivo, capaz de revelar as forças históricas, culturais e políticas que sustentam os discursos educacionais.

No entanto, esse movimento também nos desafia a reconhecer seus próprios limites: se não cabe dizer aos outros o que devem fazer, também não é possível abdicar da responsabilidade política que atravessa toda produção de saber. A tensão entre crítica e engajamento é, nesse sentido, constitutiva da reflexão em educação, e talvez seja aí que resida sua potência transformadora.

O trabalho docente não pode ser equiparado à manipulação de objetos, pois se realiza na interação com sujeitos singulares, ativos e imprevisíveis. Cada criança, em seu processo de desenvolvimento, não é passível de padronização ou controle total, mas demanda escuta, negociação e reconhecimento de sua condição de sujeito histórico e cultural. Nessa perspectiva, a prática educativa assume caráter multidimensional, envolvendo dimensões éticas, normativas, emocionais e sociais, que extrapolam a mera aplicação técnica de métodos. Diferentemente do trabalho sobre objetos materiais, na Educação Infantil predominam tecnologias

simbólicas, gestos, narrativas, linguagens e afetos, que constituem os meios pelos quais o professor promove aprendizagens significativas. Assim, o docente não apenas transmite conhecimentos, mas cria condições para que a criança se aproprie da cultura e, ao mesmo tempo, produza cultura, reafirmando o caráter formativo da prática pedagógica (Alves, 2024).

Exercer esse papel crítico é um exercício acadêmico e uma responsabilidade ética e política: abrir frestas para que docentes possam reconhecer os condicionamentos de suas práticas e, ao mesmo tempo, vislumbrar novas possibilidades de intervenção.

O trabalho docente na Educação Infantil revela um campo atravessado por ambiguidades, contradições e suspeitas que demandam análise crítica. De saída, uma ambiguidade central se coloca: a Educação Infantil, ao longo de sua história, oscilou entre ser compreendida como espaço de assistência e como etapa educativa legítima. Essa origem assistencialista impregnou práticas e concepções que ainda ressoam, ora secundarizando o ensino, ora reduzindo o trabalho docente a extensão da maternidade. Aqui se inscreve uma contradição persistente: a legislação atual afirma a criança como sujeito de direitos e o professor como mediador de aprendizagens, mas, na prática, sobrevivem resquícios de um olhar tutelar e improvisado sobre a docência

Outra contradição diz respeito à própria formação docente. Embora se reconheça a importância da articulação entre teoria e prática, muitas vezes predominam leituras superficiais, ecletismo metodológico e difusão de perspectivas simplificadas. Isso pode resultar em uma crítica apenas aparente à escola tradicional: rejeitam-se práticas do passado, porém, muitas vezes, sem o devido amparo em fundamentos teóricos capazes de sustentar propostas alternativas mais consistentes e transformadoras.

Desse ponto emerge uma suspeita relevante: a desvalorização docente não se explica apenas pelas precariedades materiais, mas também pela reprodução de discursos que naturalizam a função da professora, obscurecendo sua condição de intelectual e de agente político. Tanto o espontaneísmo, que fragiliza a mediação pedagógica e pode esvaziar o ensino,

quanto o dogmatismo, que engessa a prática e reduz a ação docente a mera aplicação de modelos pré-estabelecidos, negam às crianças o direito de acesso ao conhecimento culturalmente produzido em sua complexidade e historicidade. O desafio consiste em construir práticas pedagógicas intencionais, críticas e criativas, que reconheçam a docência como trabalho intelectual e como mediação essencial na formação das novas gerações.

Podemos dizer que o trabalho docente na Educação Infantil se situa nesse entrecruzamento de forças: entre o cuidado e o ensino, entre a valorização e a desqualificação, entre a promessa emancipatória e o risco da reprodução de mitos. O desafio é assumir essas ambiguidades como objeto de reflexão crítica e não de naturalização, recolocando a docência como profissão intelectual e política. A suspeita, nesse sentido, não paralisa, mas abre caminho: ela é condição para interrogar o que se apresenta como óbvio e, assim, reinventar o papel do professor na formação das crianças pequenas.

Referências

- ALVES, W. F. Retorno sobre o tema da natureza e especificidade do trabalho docente. *Educação em Revista*, v. 40, p. 1–21, 2024.
- ARCE, A. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 113, p. 167–184, 2001.
- ARCE, A. O MOBRL e a educação de crianças menores de seis anos durante o regime militar: em defesa do trabalho voluntário. *Cadernos CEDES*, v. 28, n. 76, p. 379–403, 2008.
- ASSIS, M. S. S.; MELLO, M. A. Pesquisas com crianças: o contraste entre a teoria histórico-cultural e a perspectiva da sociologia da infância. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, v. 8, n. 18, p. 17–36, 2013.
- BAPTISTA, M. G. A.; PALHANO, T. R. Teorias em educação: a experiência em Dewey e a práxis em Gramsci. *Revista Temas em Educação*, v. 20/21, n. 1/2, p. 31–47, 2011/2012.
- BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar da Educação Básica 2024: resumo técnico* [recurso eletrônico]. Brasília, DF: Inep, 2025. 74 p. il.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 mar. 2026.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Casa Civil da Presidência da República/Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 mar. 2026.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil da Presidência da República/Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 15 mar. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Casa Civil da Presidência da República/Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 mar. 2026.

DUARTE, N. A pesquisa e a formação de intelectuais críticos na pós-graduação em Educação. *Perspectiva*, v. 24, n. 1, p. 89–110, 2006.

GALEANO, E. *O livro dos abraços*. Tradução de Eric Nepomuceno. 9. ed. Porto Alegre: L&PM, 2002. p. 12–13.

FARIA, D. S.; SILVA, F. D. A.; CARVALHO, L. M. A mediação literária como possibilidade de apropriação da cultura escrita na Educação Infantil. *Ensino em Re-Vista*, v. 32, p. 1-17, 2025.

GONÇALVES, G. A criança como sujeito de direitos: limites e possibilidades. In: ANPED SUL, 11., 2016, Curitiba. *Anais [...]*. Curitiba: ANPED, 2016. p. 1–14.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989. (Série Filosofia, v. 48).

KISHIMOTO, T. M. *À pré-escola em São Paulo (1877 a 1940)*. São Paulo: Loyola, 1988.

KUHLMANN JR., M. Educando a infância brasileira. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (org.). *500 anos de educação no Brasil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 469–496.

KUHLMANN JR., M. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 5–42.

MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. *Revista Perspectiva*, v. 25, n. 1, p. 83–104, 2007.

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

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos da Criança. Assembleia Geral das Nações Unidas, 20 nov. 1959. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf. Acesso em: 15 mar. 2026.

ROSEMBERG, F. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: BENTO, M. A. (org.). *Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais*. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012. p. 11–46.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Coleção educação contemporânea. Campinas: Autores Associados, 2011.

STEMMER, M. R. G. Educação Infantil: gênese e perspectivas. In: ARCE, A; JACOMELI, M. R. M. (orgs). *Educação infantil versus educação escolar: entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p.5-32.

Recebido em janeiro de 2026.

Aprovado em junho de 2026.