A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO BASE FUNDAMENTAL PARA O DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS

NAIR APARECIDA MACHADO

RESUMO

Nos últimos vinte anos, os estudos em Educação Infantil aumentaram, reconhecendo que existem vários fatores que intervêm na aprendizagem ideal dos alunos em sala de aula. A prática pedagógica é, sem dúvida, um dos fatores mais determinantes, ao qual o brincar tem um papel central, mas também as competências profissionais de quem o pratica. A prática pedagógica implica que o professor oriente as atividades educacionais para melhorar a aprendizagem dos seus alunos, exercendo uma influência significativa sobre o aprendiz. A relevância que o estudo das práticas educacionais na educação infantil adquiriu é demonstrada pela abundância de estudos em diversas latitudes. Em países como Espanha, Estados Unidos, Argentina, Colômbia e Brasil, há uma preocupação em estabelecer um arcabouço que permita identificar o que poderia ser chamado de boas práticas. De fato, pesquisas recentes constataram que a ideia de boas práticas difere entre os profissionais. Esses estudos compartilham alguns componentes comuns às chamadas "boas práticas" (transferíveis, colaborativas, integrativas, entre outras), mas também existem outras características que podem variar muito devido a vários fatores, por exemplo, os arcabouços teóricos que as sustentam, ou a dificuldade conceitual observada em outros contextos, enfatizando o sentido de uma jornada nas práticas educacionais em direção a um objetivo claro, um caminho a seguir para alcançar aquela qualidade educacional que todos devemos ter como meta.
PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem; Educação Infantil; Prática Pedagógica.

ABSTRACT

Over the past twenty years, research on early childhood education has increased, recognizing that several factors influence optimal student learning in the classroom. Pedagogical practice is undoubtedly one of the most decisive factors, with play playing a central role, but so too are the professional skills of those who practice it. Pedagogical practice involves teachers directing educational activities to improve their students' learning, exerting a significant influence on the learner. The relevance of the study of educational practices in early childhood education is demonstrated by the abundance of studies across various regions. In countries such as Spain, the United States, Argentina, Colombia, and Brazil, there is a concern with establishing a framework that allows for the identification of what could be called good practices. Indeed, recent research has found that the definition of good practices differs among professionals. These studies share some common components with so-called "best practices" (transferable, collaborative, integrative, among others), but they also have other characteristics that can vary greatly due to various factors, such as the theoretical frameworks that support them, or the conceptual difficulties observed in other contexts. They emphasize the sense of a journey in educational practices toward a clear objective, a path to follow to achieve the educational quality we should all strive for.
KEY-WORDS: Learning; Early Childhood Education; Pedagogical Practice.

INTRODUÇÃO

Para a educação infantil, é importante e pertinente desenvolver procedimentos que abordem a identificação de um conjunto de práticas fundamentais. Isso implica explorar as representações dos professores da educação infantil sobre sua prática profissional, a fim de compreender as diferentes formas de identificá-las, desmembrar a prática pedagógica e propor formas explícitas de abordá-las desde a formação inicial.

A infância é crucial para o desenvolvimento integral, exigindo atenção que vai além do básico, como sono de qualidade e emoções saudáveis. O Desenvolvimento na Primeira Infância é enfatizado a partir de uma perspectiva educacional inclusiva que valoriza a

diversidade desde a infância e considera a Educação Infantil como uma construção social. A compreensão da diversidade no desenvolvimento infantil, além das avaliações padrão, é incentivada para uma compreensão mais completa.

O desenvolvimento infantil é um processo rápido e evolutivo que estimula o crescimento e a maturidade cerebral desde a concepção, onde as crianças aprendem por meio da exploração sensorial e da brincadeira, facilitando a consolidação de habilidades cognitivas e sociais. É um processo dinâmico e ascendente, crucial nos primeiros anos de vida para as conexões neurais, onde as experiências iniciais podem ter um impacto favorável permanente.

De uma perspectiva histórica e pedagógica, seria útil ter um quadro geral que facilitasse o estudo comparativo da história da educação pré-escolar.

Uma história da educação, em geral, não pode ser escrita sem considerar fatores econômicos, sociológicos, religiosos, políticos etc., e na história da educação pré-escolar também é necessário levar em conta a história da infância (mais ampla que a história da educação infantil), a história das mulheres, a história da urbanização, a história da educação etc.

A educação infantil não está isenta de tensões e dificuldades, algumas das quais afetam as crianças matriculadas nessa etapa educacional, e outras que afetam os adultos envolvidos e a tomada de decisões sobre questões transcendentais para essa etapa educacional

Que a educação infantil seja uma das etapas mais importantes na formação integral dos indivíduos não parece ser objeto de discussão entre os responsáveis pelos sistemas educacionais, professores e demais membros da comunidade educacional. As crianças estão em processo de se tornarem adultas e representam um capital humano potencial à espera de ser concretizado por meio de investimento; são algo ainda por ser: um "devir estruturado" (JENKS, 1982).

O grau de curiosidade e atenção que as crianças podem demonstrar, se lhes for dada a oportunidade, é notável. Nesse sentido, o papel de professores e pais não deve se limitar a satisfazer essa curiosidade com respostas ou explicações adequadas, mas sim a estimular seu desejo de aprender e participar. Nesse sentido, dependendo de como vivenciam essas experiências, suas habilidades se desenvolverão ao mesmo tempo em que constroem uma compreensão cada vez mais completa do mundo (DOMÍNGUEZ, 2000).

Os alunos da educação infantil têm uma enorme capacidade de estruturar seus argumentos de forma coerente com base na contribuição dos adultos, e um desenvolvimento harmonioso é mais provável quanto mais cedo iniciarem esse processo de aprendizagem. Tanto é assim que hoje, neste momento, precisamos banir a ideia de que crianças pequenas são incapazes de refletir e tomar decisões.

No entanto, é também uma realidade que sua concepção e desenvolvimento refletem posições e abordagens muito distintas. Os objetivos atribuídos a essa etapa — educacionais para alguns e assistenciais para outros — e sua tradução em métodos e técnicas sofreram mudanças significativas nos últimos tempos.

De fato, a controvérsia em torno do dilema educação-cuidado na educação infantil existe há muito tempo e possivelmente continua existindo em alguns contextos. Esse dilema pode ter dois ângulos: as necessidades das crianças pequenas devem ser atendidas e as necessidades de suas famílias devem ser atendidas simultaneamente. Esse dilema parece estar em processo de solução, visto que, em geral, na educação infantil, é um erro contrastar cuidado e educação, visto que uma atenção verdadeiramente integral às necessidades das crianças pequenas exige considerar cada momento como educativo, desde o momento em que a criança entra pela porta da escola pela manhã até o momento em que sai.

Hoje, ninguém duvida ou contesta o papel fundamental desempenhado pelos cuidados na primeira infância. No entanto, para que esta etapa educacional se consolide como um projeto verdadeiramente "educativo" e potencialize o desenvolvimento infantil, acadêmicos e professores precisam atualizar suas abordagens. As crianças não são receptoras passivas do conteúdo que tentamos transmitir a elas; elas estão aprendendo e integrando informações ativamente quan-

do vivenciam, quando observam, quando fazem coisas, quando andam, quando manipulam objetos, quando correm, quando pulam, quando sobem em uma treliça, quando escutam, etc.

No entanto, para que essa aprendizagem ativa e significativa ocorra, devemos garantir que o interesse e a motivação da criança sejam assegurados. Devemos também criar condições de sala de aula que promovam relacionamentos construtivos e ajudem a superar conflitos entre pares. Assim, nossas propostas buscarão a atividade e onde a brincadeira se torne o veículo fundamental para a construção do pensamento da criança, quebrando a falsa dicotomia entre brincadeira e trabalho que não existe nessas idades.

Apesar das vicissitudes do passado, agora parece ser reconhecido que a educação infantil deve ocupar o seu devido lugar na construção de um sistema educacional de qualidade, ou seja, uma educação abrangente para o indivíduo.

A educação infantil mudou mais nos últimos dez anos do que nos quarenta anteriores, e muitas outras mudanças ainda são esperadas. Essas mudanças são resultado, por um lado, do enorme aumento do conhecimento científico sobre as crianças e sua forma de aprender, o que está levando os profissionais da educação infantil a perceber que as crianças estão prontas para aprender desde muito cedo. Por outro lado, os profissionais atuais estão sendo treinados em currículos baseados em pesquisas intensivas.

Certamente, nos últimos anos, houve imensas melhorias em aspectos quantitativos. Esta foi possivelmente a fase da educação em que ocorreu o maior progresso no último século. Mas será que esse progresso notável foi acompanhado por um progresso semelhante na qualidade do trabalho educacional durante essa fase?

A educação infantil está entrando em uma nova era emergente, na qual a sociedade em geral e as famílias em particular concordam cada vez mais sobre a importância da intervenção profissional na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças nos primeiros anos.

De fato, nos últimos anos, a pré-escola tornou-se tão incorporada ao nosso estilo de vida que se tornou parte regular do nosso cotidiano e se consolidou como uma das etapas da infância. De fato, as famílias e a sociedade em geral aguardam, com esperança e medo, que seus filhos possam frequentar a pré-escola, e esperam que esse momento seja verdadeiramente enriquecedor para eles (ZABALZA, 2005).

Hoje, a primeira infância começa a ser vista com interesse por políticos e líderes empresariais que antes demonstravam pouco interesse por crianças pequenas. Eles veem essa fase da vida como a primeira no período de produção de uma força de trabalho sólida projetada para o futuro e, consequentemente, como a base para o sucesso a longo prazo em um mercado global cada vez mais competitivo. Muitos autores veem a primeira infância como a base sobre a qual se baseia o sucesso na vida adulta (DAHLBERG, MOSS & PENCE, 2005).

Nesse sentido, devemos nos comprometer com uma pré-escola forte, rica e dinâmica. No entanto, o trabalho educacional na pré-escola é uma das tarefas mais importantes que um profissional de educação pode desempenhar.

Os profissionais da educação infantil têm a maravilhosa oportunidade de desenvolver novos programas que levem às melhores práticas. Isso exige que os profissionais que educam cada criança possuam personalidade, conhecimento e habilidades para ensinar e implementar programas de alta qualidade, para que as crianças aprendam e trabalhem com as famílias e a sociedade para fornecer serviços de qualidade às crianças (MORRISON, 2004).

O PROFESSOR E SEU ESTILO EDUCACIONAL: O NOVO PROFESSOR E EDUCADOR

Há um reconhecimento crescente no campo da melhoria educacional de que "uma solução única não se aplica a todos" (HOPKINS, 2001). Não há dúvida de que diferentes tipos de escolas e instituições exigem diferentes abordagens para a melhoria.

De fato, se observarmos duas salas de aula em qualquer escola com programação idêntica, ambas com as mesmas atividades, materiais semelhantes e layout semelhante, po-

demos descobrir duas realidades diferentes. Um grupo pode ser muito tenso, enquanto o outro pode ser sereno. Onde reside a diferença? Está nas características do educador. Cada educador deixa uma marca pessoal na sala de aula, seu estilo, sua maneira de agir e se relacionar em sala de aula (PANIAGUA & PALACIOS, 2005). Esse estilo abrange aspectos tão diversos quanto criatividade, cordialidade no relacionamento com as crianças, paciência e senso de humor.

Na era da sociedade do conhecimento, professores e educadores devem se esforçar para tornar suas escolas uma "instituição ou organização de aprendizagem", onde as capacidades de aprendizagem e as estruturas que a apoiam sejam disseminadas tanto entre adultos (professores e pais) quanto entre crianças. Nesse sentido, ensinar na e para a sociedade do conhecimento envolve aprendizagem cognitiva complexa, cujas práticas se baseiam em pesquisa, treinamento e autoavaliação profissional contínua, no uso e desenvolvimento da inteligência coletiva e no cultivo de uma profissão que valoriza a resolução de problemas, a assunção de riscos, a confiança profissional e a capacidade de enfrentar mudanças e se comprometer com a melhoria contínua.

O corpo docente é composto por homens e mulheres com diferentes julgamentos sociais, compartilhados por muitos outros cidadãos: há professores de esquerda, professores de direita, professores sexistas, professores feministas, professores racistas, professores antirracistas, professores classistas, professores anticlassistas, professores contra ou a favor da globalização, ambientalistas, etc. (TORRES, 2001). Sabendo disso e levando em consideração seu estilo pessoal, os professores são obrigados a se esforçar para criar climas de debate e colaboração dentro da instituição educacional que nos permitam, primeiro, desenvolver e, depois, desenvolver projetos educacionais nos quais os valores de abertura ao outro, respeito, tolerância e solidariedade permeiem o trabalho individual de cada professor. Sem dúvida, as atitudes e o comportamento dos adultos, especialmente, afetam o clima da sala de aula e determinam em grande parte se as coisas funcionam de uma maneira ou de outra, ou simplesmente não funcionam.

A educação infantil é fundamental para fornecer as ferramentas iniciais para o desenvolvimento e desenvolvimento individual. Os processos vivenciados durante essa fase são amplamente influenciados pelo ambiente, pela família, pela comunidade e pelos centros educacionais. Portanto, as etapas da educação infantil e do ensino fundamental são consideradas entre as mais importantes para a melhoria da qualidade e da eficiência da educação.

É evidente que a educação tem um valor social inquestionável e que se expressa por meio de diferentes indicadores, sendo a formação acadêmica e profissional uma vantagem para que as pessoas progridam ao longo da vida, pois há uma maior capacidade de desenvolver suas habilidades.

Segundo a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e a UNESCO (CEPAL e UNESCO, 2005), a qualidade da educação depende do nível de qualificação e motivação dos professores, pois são eles que promovem e desenvolvem os diversos processos. Os professores, além de desafiar os alunos intelectualmente, fornecem-lhes ferramentas para desenvolver as habilidades das crianças que constituirão a força de trabalho de seus países no futuro.

OS RELACIONAMENTOS NAS ESCOLAS REGGIO EMÍLIA

Pensar a infância é um ato de compromisso, pois envolve visibilizar e tomar consciência das estruturas a partir das quais o(s) constructo(s) de infância é construído(s) e significa, gerando versões a partir do lugar de onde surge. O conceito hegemônico de infância (no singular) pressupõe que as crianças são seres ainda incompletos, mais próximos da natureza do que da razão, e sobre os quais se exerce domínio. Um domínio que se justifica pela dependência emocional, biológica e psicológica dos adultos, sempre carregados de benevolência, "para o seu próprio bem", mas sem serem eles que, com a própria voz, narram suas experiências, suas necessidades, suas preocupações. Os adultos se precipitam porque acreditam — quando, na verdade, presumem — que isso é o melhor para eles enquanto crianças (Tonucci, 2019

). Isso não significa que a especificidade da infância não deva ser considerada como um grupo cujos direitos devem ser protegidos e garantidos (especialmente devido às estruturas adultistas em que as sociedades estão organizadas), mas sim que essa proteção não deve legitimar sua não consideração no mesmo nível ontológico que o dos adultos.
Essas concepções hegemônicas compartilham uma compreensão da infância como um não-ser (um não-adulto, o que é desejável), criando a ilusão de um futuro que virá a ser, mas que não está no presente. Um não--ser que virá a ser a partir da imposição de um modo único e válido de ser, sentir e pensar, que negará a validade do que é próprio e do que precede esse ser civilizado. É um "ainda não" de uma perspectiva adultista (MANTILLA, 2016) que suspende no tempo o reconhecimento do ser em si: o menino e a menina não são iguais ao adulto e nunca o serão até que deixem de sê-lo. O adulto é entendido como sinônimo do que se desenvolve, do que se deseja, do que é civilizado, do que tem que ser, "como se nessa noção não coexistissem a falta de critério, de responsabilidade, de conhecimento, de maturidade, a ignorância, a irracionalidade, o desespero e a incerteza" (PEDRAZA GÓMEZ, 2007, p. 88).
A conceituação hegemônica da infância também está ligada à estrutura hierárquica dos seres humanos que cria, por um lado, uma infância e, por outro, uma infância silenciada. Essa infância silenciada abarca crianças que sofrem um duplo silenciamento: aquele imposto pelo próprio conceito hegemônico--adultista e aquele imposto pelas categorias sociais de gênero, etnia, raça, sexualidade e, claro, suas intersecções. A partir das teorias curriculares pós-críticas, essas categorias são entendidas como manifestações da distribuição de poder por toda a rede social, que também se insere nas políticas e práticas educacionais.
Partindo da convicção de que a infância tem identidade própria e se distingue das demais fases da vida, cabe destacar os traços a ela atribuídos que a situam de forma clara e direta na concepção hegemônica, paternalista e adultista, pautada em uma relação assimétrica entre adultos, entendidos como modelos de comportamento, e a infância. Esses traços diferenciadores definem a infância como um grupo subordinado ou subalterno que necessita da proteção e salvaguarda dos adultos em relação à sua posição superior.
O método pedagógico de Reggio Emilia surgiu na Itália na região de mesmo nome; foi promovido após a Segunda Guerra Mundial por Loris Malaguzzi, um pedagogo e psicólogo italiano. Este modelo ofereceu esperança e liberdade às crianças que cresciam em um mundo em recuperação do fascismo. Em 1963, a primeira escola foi criada. Malaguzzi contribuiu com diferentes aspectos teóricos de origem socioconstrutivista para alcançar uma prática interdependente onde se cria uma relação equitativa entre crianças, professores e famílias
Os laços interpessoais ocupam um lugar central na filosofia de Reggio Emilia. Essa abordagem é refletida em um contexto onde a criança é cercada por três "mentores" ou protagonistas. O primeiro mentor, que é o pai, desempenha o papel de colaborador ativo e orientador no processo educacional da criança. O segundo é o educador da sala de aula. Geralmente trabalhando em duplas, esse educador atua como um investigador, envolvendo intencionalmente as crianças em atividades e diálogos significativos. O terceiro mentor é o ambiente físico - um espaço concebido não apenas para ser funcional, mas também esteticamente atraente e reflexivo do progresso da criança. É a interação da criança com os pais, educadores e ambiente que estimula a aprendizagem.

Quando um educador assume a responsabilidade por uma turma duvidando de seu potencial de aprendizado, essa crença se concretiza, resultando em desafios consideráveis. Por outro lado, se ele confia na capacidade da turma, pode promover uma transformação, pois o cérebro humano é altamente sensível a essas expectativas em relação ao desempenho. (ANTUNES. 1996, p.56)

As crianças constroem ativamente seu próprio saber por meio de um currículo meticulosamente elaborado que se baseia no conhecimento prévio delas, reconhecendo que o conhecimento não pode ser simplesmen-

te transmitido. Esse currículo, muitas vezes emergente, é moldado pelos interesses das crianças. Quando a aprendizagem surge da construção orientada pelas crianças, e não apenas da transmissão do educador e absorção pelos alunos, a educação se torna personalizada. Além disso, o ensino se transforma em uma via de mão dupla, onde a compreensão que o educador tem da criança é tão crucial quanto a compreensão que a criança tem do educador.

A experiência pedagógica de Reggio Emilia é uma história que vem perpassando mais de quarenta anos e que pode ser descrita como um experimento pedagógico em toda uma comunidade. Como tal, ela é única; até onde temos conhecimento, jamais houve algo assim antes (RINALDI, 2014, p. 23).

Ambientes flexíveis possibilitam que os educadores atendam aos interesses das crianças, permitindo que elas construam conhecimento coletivamente. Isso é evidenciado no exemplo da investigação sobre aranhas. Em vez de limitar a atividade ao playground, os educadores encorajam as crianças a desenhar suas observações e compartilhá-las durante as sessões em grupo, ampliando assim as oportunidades de aprendizagem tanto para os alunos quanto para os professores.

A EDUCAÇÃO INFANTIL NA CIDADE DE SÃO PAULO

Erguida em 25 de janeiro de 1554 pelos jesuítas, São Paulo, a capital do Estado homônimo, tem experimentado um constante desenvolvimento desde o fim do século XIX, transformando-se na quarta maior cidade global e a maior da América do Sul.

Explorando novas terras em busca de novos locais para a evangelização, um grupo de jesuítas, liderado por José de Anchieta e Mantel Lóbrega, ascendeu a Serra do Mar, alcançando o planalto de Piratininga. Nessa região, descobriram solos férteis, clima agradável e fontes de água pura, num local estrategicamente posicionado em um morro alto e plano, ideal para defesa contra possíveis ataques indígenas. Em 25 de janeiro de 1554, estabeleceram uma escola que deu origem às primeiras habitações, dando início a São Paulo de Piratininga. Com o tempo, essa vila foi elevada à categoria de cidade em 1711.

A escola foi estabelecida com o propósito de catequizar os povos indígenas da região, cujo prédio original, conhecido como Pátio do Colégio, ainda está de pé. Assim, São Paulo teve sua origem como uma missão jesuíta, inicialmente habitada por pessoas de ascendência europeia e indígena. Posteriormente, imigrantes de mais de 60 países chegaram em busca de oportunidades, enriquecendo a diversidade cultural, social e econômica da cidade.

São Paulo se destaca por abrigar os maiores centros de Educação Infantil do Brasil, oferecendo atendimento gratuito para crianças de zero a três anos em creches e de quatro a cinco anos nas EMEIs. A cidade é um caldeirão cultural, sendo reconhecida por sua rica diversidade étnica e cultural, abrigando uma mistura expressiva de culturas e nacionalidades, o que influencia sua vida social, cultural e econômica.

A Educação Infantil, conforme estipulado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, é a primeira etapa da Educação Básica, visando o desenvolvimento integral das crianças até os cinco anos, abrangendo aspectos físicos, afetivos, psicológicos, intelectuais e sociais, complementando o papel da família e da comunidade. Essa fase agora integra o sistema educacional, considerando o desenvolvimento integral das crianças de zero a seis anos. A história da educação infantil engloba cuidados, instrução e diversos contextos sociais e culturais, refletindo a interligação entre a história da infância e a educação.

Nos seus primórdios, São Paulo congregava habitantes de ascendência europeia e indígena, evoluindo para se tornar um importante polo comercial e de serviços de relevância regional. Essa essência comercial e diversidade populacional acompanham a cidade ao longo de sua trajetória.

São Paulo é reconhecida como uma das metrópoles mais significativas do Brasil, tanto cultural quanto economicamente. É uma cidade que nunca dorme, um dos principais centros financeiros da América do Sul e a capital de um estado conhecido por sua

grandiosidade, sendo o mais populoso, com o maior parque industrial, a maior atividade econômica e figurando entre os mais cosmopolitas do país. Com 645 municípios e quase 40 milhões de habitantes, é frequentemente apelidada de "Locomotiva do Brasil".
Tanto a cidade quanto o estado de São Paulo oferecem vastas oportunidades de entretenimento, interação e negócios para os visitantes. Enquanto muitos destacam o turismo de negócios, com cerca de 70.000 eventos anuais, há muito mais para desfrutar, desde compras nos melhores centros comerciais até artesanato, diversão esportiva, turismo de aventura e ecológico, locais históricos, uma variedade de eventos culturais, praias, natureza, relaxamento em luxuosos spas e hotéis, culinária regional e internacional de excelência.
Desde sua fundação em 1554, São Paulo não cessou de expandir, mantendo-se como um dos centros urbanos mais proeminentes do mundo, reconhecida internacionalmente por diversos aspectos e admirada por todos que a visitam.

Os lugares de memória são, antes de tudo, espaços que se manifestam em três dimensões: fisicamente tangíveis onde a memória social se ancora e pode ser experienciada sensorialmente; funcionais por abrigarem ou adquirirem a função de preservar memórias coletivas; e simbólicos por serem locais onde essa memória compartilhada, ou seja, essa identidade, se expressa e revela. São, portanto, locais imbuidos de uma intenção memorial. Longe de serem fruto espontâneo e natural, os lugares de memória representam uma construção histórica cujo interesse advém de seu valor como testemunhos e marcos reveladores dos processos sociais, conflitos, paixões e interesses que, consciente ou inconscientemente, os revestem de um caráter icônico. (NORA, 1993, p. 21-22)

A partir da metade do século XX, São Paulo emergiu como o epicentro da modernidade cultural brasileira. A industrialização, a chegada em massa de imigrantes, a consolidação da vida universitária, a proliferação de museus, companhias teatrais e cinemas geraram um ambiente cosmopolita propício ao debate e à diversidade de expressões artísticas.
A concepção de "criança" está associada não apenas à idade, mas também à maturidade e à integração social, sendo moldada por papéis e desempenhos específicos que variam conforme a classe social da criança.
Em determinado momento histórico, a infância se tornou uma questão social relevante, cuja resolução se mostrava crucial para o país. A visão social da infância era direcionada para adaptá-la a um projeto que conduziria o Brasil à sua idealizada condição de nação.
A participação produtiva, o tempo dedicado à educação, o processo de socialização no seio familiar e comunitário, e as atividades cotidianas diferem conforme a posição social da criança e de sua família na estrutura econômica e social. Essa diversidade na inserção social torna inadequado presumir a existência de uma população infantil homogênea, evidenciando, em vez disso, diferentes grupos infantis com processos desiguais de socialização.
No estado de São Paulo, a partir de dezembro de 1920, a legislação estipulava a criação de Escolas Maternais com o intuito de oferecer assistência às crianças de operários, preferencialmente próximas às fábricas que disponibilizassem cuidados e alimentação para os pequenos. Algumas poucas empresas, desde o berçário, se responsabilizavam também pela implementação de creches.
Adotar uma concepção abstrata da infância implica em analisar a criança como uma entidade separada de suas condições de vida objetivas, desconsiderando as relações de produção presentes na realidade. A compreensão da criança em seu contexto social, e não como uma entidade isolada, é o cerne dessa abordagem.
De acordo com Sonia Kramer 1987, p. 32):

A reflexão sobre a infância pode ser divida em três linhas fundamentais: a evolução do valor atribuído à infância ao longo do tempo, a concepção de infância na pedagogia tradicional e contemporânea, e o estudo da privação cultural, base da educação compensatória.

O sentimento de infância não se restringe

à afeição pelas crianças, mas diz respeito à consciência da singularidade infantil, que distingue a criança do adulto e a encara como um adulto em potencial, dotado de capacidade de desenvolvimento.
Romanowski e Martins (2013, p, 12) destacam:

Desafios enfrentados por educadores iniciantes na Educação Infantil, que incluem a necessidade de dominar conhecimentos específicos, lidar com as relações com alunos e demais membros da comunidade escolar, enfrentar mudanças anuais nas escolas, escassez de recursos materiais, ausência de direção, dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, e adequação do trabalho às diretrizes da escola.

Philippe Ariès (1981, p.50) enfatiza que: "historicamente, a alta taxa de mortalidade infantil levava as crianças a serem consideradas adultos precocemente". O sentimento moderno de infância reflete duas atitudes contraditórias dos adultos: uma que idealiza a criança como inocente e graciosa, e outra que a vê como um ser incompleto necessitando educação. Esse duplo sentimento remodelou a função da família, tornando-a mais privada e assumindo responsabilidades antes atribuídas à comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os primeiros anos da infância estabelecem os alicerces para o futuro desenvolvimento de uma criança, constituindo uma base sólida para a aprendizagem ao longo da vida, incluindo o progresso cognitivo e social. Estudos consolidados reiteram a relevância da educação infantil como um pilar crucial para o sucesso futuro de uma criança.
É essencial reconhecer a significância da educação infantil no desenvolvimento infantil, refletindo no constante aprimoramento teórico e na formação dos educadores que atuam nesse segmento.
As crianças que frequentam esses estabelecimentos educacionais desenvolvem habilidades sociais avançadas. Em um ambiente pré-escolar, elas adquirem competências fundamentais como a escuta ativa, a partilha e a capacidade de cooperar e interagir com os outros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Celso. Alfabetização Emocional. São Paulo: Terra, 1996.
ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. Trad. Dora Flaksman. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981. p.279.
DOMÍNGUEZ, G. Vivendo a Escola a partir de uma Prática Reflexiva: Crítica e Pesquisa. Madri: Edições da Torre. 2000.
HOPKINS, D. Melhoria escolar para valer. Londres. Routledge Furner. Disponível em: http://www.xtec.es/~asarbach/actius/filosofiaI/esserhuma/socializacion.htm. 2001.
JENKS, C. A sociologia da infância: leituras essenciais. Londres: Bahford Academic. 1982.
MORRISON, GS. Educação Infantil. Nona edição. Madri: Pearson Education. 2004.
KRAMER, Sonia. A política do pré-escolar no Brasil – a arte do disfarce. Rio de Janeiro: Editora Dois Pontos, 1987.
PANIAGUA, G. E PALACIOS, J. Educação Infantil. Uma resposta educacional à diversidade. Alianza Editorial. Madri. 2005.
RINALDI, C. Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia. Desafios da formação de professores iniciantes. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S168874682013000100005&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 20 ago.2025.
UJIIE, Nájela Tavares; PIETROBON, Sandra Regina Gardacho. O movimento a favor da infância no Brasil. Cadernos do CEOM – Memória, História e Educação. Chapecó, SC, ano 21, n. 28, 2008. Disponível em:file:///C:/Users/Acer/Downloads/166-497-1-PB.pdf. Acesso em 21 ago.2025.