O PAPEL DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM

ELENICE CRISTINA FEREIRA DOS SANTOS ANDRADE

RESUMO
A Educação Infantil, constitui a etapa inaugural da educação básica e tem como finalidade promover o desenvolvimento global da criança pequena, abrangendo dimensões físicas, cognitivas, afetivas e socioculturais, em articulação complementar às funções formativas da família e da comunidade. A partir dessa concepção, e reconhecendo que tal etapa representa o alicerce estruturante dos processos iniciais de aprendizagem, este estudo direciona sua atenção às crianças de 0 a 3 anos, bem como às implicações pedagógicas e éticas que recaem sobre o trabalho docente no âmbito do binômio educar e cuidar. Embora exista um conjunto expressivo de pesquisas dedicadas a essa temática, e apesar dos avanços normativos que consolidaram o direito das crianças pequenas a uma educação de qualidade desde o nascimento, ainda se observa uma lacuna significativa no que diz respeito à análise das práticas pedagógicas efetivamente desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil, especialmente no contexto das creches. Em outras palavras, a produção acadêmica nem sempre tem se debruçado sobre a materialidade cotidiana do trabalho docente, o que dificulta compreender como os princípios legais e teóricos se traduzem — ou deixam de se traduzir — em ações educativas concretas. Diante desse cenário, emergem as seguintes questões investigativas: Como se configura o papel do professor da Educação Infantil quando se considera a indissociabilidade entre educar e cuidar? De que modo as práticas pedagógicas vêm sendo efetivamente implementadas pelas profissionais que atuam com crianças pequenas? Quais concepções de criança e infância orientam o fazer pedagógico dessas educadoras? Como as profissionais compreendem as tensões, desafios e implicações que atravessam o binômio educar e cuidar no cotidiano institucional? Essas indagações derivam da necessidade de compreender a realidade concreta para além de formulações abstratas, reconhecendo as singularidades, limitações e potencialidades que caracterizam o contexto das creches. Portanto, a motivação central deste trabalho reside na busca por analisar, de forma crítica e fundamentada, tanto o papel desempenhado pelo professor da Educação Infantil quanto as práticas pedagógicas que se constituem no interior dessa etapa educativa, especialmente no que se refere à articulação entre cuidado e educação como dimensões constitutivas e inseparáveis do processo formativo da criança pequena.

PALAVRAS-CHAVE: Cuidar; Educar; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Considerando que as exigências legais que regulamentam a Educação Infantil impõem ao docente responsabilidades cada vez mais amplas, torna-se imprescindível que esse profissional disponha de uma formação inicial consistente, eticamente orientada e alinhada às especificidades que caracterizam o trabalho pedagógico com crianças pequenas. Além disso, exige-se uma postura de atualização contínua, uma vez que a atuação docente nesse campo demanda um conjunto articulado de saberes e competências que abrange tanto os cuidados essenciais à sobrevivência e ao bem-estar da criança quanto o domínio de conhecimentos provenientes de diferentes áreas, capazes de sustentar práticas educativas que promovam autonomia, participação e inserção em experiências sociais significativas.

Nesse sentido, o estudo adquire relevância tanto para os futuros profissionais que pretendem atuar na Educação Infantil quanto para aqueles que já se encontram inseridos nesse contexto. A análise reforça a urgência de formar educadores qualificados, conscientes da centralidade dessa etapa no percurso formativo da criança pequena e preparados para assumir a complexidade inerente ao processo educativo que articula cuidado e aprendizagem como dimensões indissociáveis. Com base nessa perspectiva, o presente trabalho estabelece como objetivo geral examinar de que maneira as práticas

pedagógicas dos professores da Educação Infantil vêm sendo desenvolvidas à luz do binômio educar e cuidar, tomando como referência o cotidiano institucional de uma creche. Para alcançar tal finalidade, definem-se os seguintes objetivos específicos: Compreender como o professor da Educação Infantil concebe seu papel diante da articulação entre cuidado e educação; Caracterizar as práticas pedagógicas efetivamente realizadas no contexto da creche; Investigar como os docentes interpretam os desafios, tensões e implicações que permeiam a relação entre cuidar e educar no âmbito da Educação Infantil.

Ao problematizar essas questões, busca-se não apenas descrever práticas, mas compreender os fundamentos que as sustentam, as concepções que as orientam e as condições institucionais que as moldam, reconhecendo que a qualidade da Educação Infantil depende diretamente da capacidade do professor de integrar, de forma crítica e reflexiva, as múltiplas dimensões que constituem o desenvolvimento da criança pequena.

O INÍCIO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Partindo do entendimento de que toda modalidade de educação formal é concebida, historicamente, por sujeitos sociais e, portanto, desempenha um papel estruturante na constituição humana, torna-se evidente que o modelo educacional vigente não emergiu de maneira espontânea. Ao contrário, ele resulta de um longo processo de disputas políticas, reivindicações sociais e acumulação de aportes teóricos provenientes de diferentes campos do conhecimento. Essa perspectiva é reforçada pelo documento oficial do Ministério da Educação, que destaca que a educação destinada às crianças pequenas, tal como se configura atualmente, é fruto de uma construção histórica marcada pela contribuição de inúmeros pensadores, pesquisadores e profissionais de áreas como psicologia do desenvolvimento, biologia, medicina, pedagogia, sociologia, antropologia, artes e neurociências, além de agentes políticos e instituições governamentais e não governamentais.

A Educação Infantil se constituiu ao longo do tempo e quais transformações foram decisivas para a consolidação de práticas pedagógicas voltadas à criança pequena. Tal compreensão exige um movimento analítico que retome processos históricos, identifique rupturas e permanências e reconheça que a realidade educacional contemporânea só pode ser interpretada à luz de seu percurso formativo. Assim, refletir sobre o passado não é um exercício meramente descritivo, mas uma condição necessária para interpretar criticamente os desafios atuais que atravessam o cotidiano das instituições de Educação Infantil.

Nessa direção, tomamos como referência inicial as contribuições de Paschoal e Machado (2009), que situam a gênese da Educação Infantil no contexto europeu, especialmente a partir das transformações desencadeadas pela Revolução Industrial. As autoras destacam que esse período histórico foi determinante para a emergência de instituições voltadas ao atendimento de crianças pequenas, uma vez que a reorganização do trabalho, a urbanização acelerada e as mudanças nas dinâmicas familiares produziram novas demandas sociais e educacionais.

Na Europa, o processo de transição do feudalismo para o capitalismo desencadeou transformações estruturais profundas, especialmente no que se refere à reorganização dos modos de produção. A passagem do trabalho artesanal e doméstico para o sistema fabril, marcada pela substituição progressiva das ferramentas manuais por máquinas e pela troca da força humana pela força motriz, produziu uma reconfiguração radical das dinâmicas sociais. A Revolução Industrial, ao impor um novo regime de trabalho baseado na disciplina fabril, submeteu a classe trabalhadora a condições inéditas de exploração e controle. Nesse contexto, a incorporação massiva das mulheres ao mercado de trabalho industrial alterou significativamente as formas tradicionais de cuidado e educação das crianças, como destacam Paschoal e Machado (2009):

> Com o advento da indústria moderna, não apenas a organização econômica foi transformada, mas também os hábitos, valores e práticas familiares. Segundo as autoras, a intensificação da participação dos pais no ambiente fabril gerou uma demanda crescente por alternativas de cuidado infantil. Muitas mulheres que não ingressaram nas fábricas passaram a

oferecer seus serviços como cuidadoras, constituindo o que ficou conhecido como "mães mercenárias". Essas mulheres vendiam sua força de trabalho cuidando dos filhos de outras trabalhadoras, configurando uma solução informal, porém amplamente utilizada, para suprir a ausência materna durante a jornada laboral. (PASCHOAL E MACHADO, 2009, p. 79).

Com o aumento da procura por esse tipo de serviço, começaram a surgir formas mais organizadas de acolhimento infantil. Essas iniciativas, embora ainda distantes de uma proposta pedagógica sistematizada, incorporavam atividades como cantos, memorização de orações e práticas voltadas à formação de hábitos considerados moralmente adequados. No entanto, a ausência de formação específica e de diretrizes educativas claras também contribuiu para a ampliação de situações de negligência e maus-tratos, uma vez que muitas dessas cuidadoras não possuíam preparo para lidar com as necessidades físicas, emocionais e cognitivas das crianças pequenas.
A recorrência de situações de negligência, violência e abandono dirigidas às crianças tornou-se tão naturalizada no contexto social da época que determinados grupos passaram a organizar iniciativas de caráter filantrópico com o intuito de acolher, proteger e assistir aquelas que se encontravam em situação de extrema vulnerabilidade (PASCHOAL e MACHADO, 2009). Essas ações, motivadas por princípios humanitários e por uma crescente sensibilidade social diante da precariedade vivida pela infância pobre, constituíram o embrião das primeiras instituições destinadas ao atendimento da criança pequena.
Segundo as autoras:

As primeiras organizações criadas na Europa e nos Estados Unidos tinham como finalidade primordial garantir a guarda e a proteção das crianças durante o período em que as mães estavam submetidas ao trabalho fabril. Dessa forma, sua emergência e posterior expansão estiveram diretamente vinculadas às transformações estruturais da família, que passou de um modelo extenso para uma configuração nuclear. Nesse estágio inicial, creches, escolas maternais e jardins de infância assumiram um caráter essencialmente assistencialista, centrado em práticas de higiene, alimentação, cuidados físicos e vigilância (PASCHOAL E MACHADO, 2009, p. 80-81).

Apesar de sua origem marcada pela função custodial, essas instituições também incorporaram, ainda que de maneira incipiente, elementos de natureza educativa. Como destacam as autoras, apoiando-se em Kuhlmann (2001), algumas experiências pioneiras já apresentavam intencionalidade pedagógica, mesmo antes da consolidação de propostas formais de educação infantil. Entre os exemplos citados encontram-se: a Escola de Principiantes, também conhecida como escola de tricotar, criada pelo Pastor Oberlin na França em 1769 para crianças de dois a seis anos; a instituição fundada por Robert Owen em New Lanark, na Escócia, em 1816, destinada a crianças de dezoito meses a vinte e cinco anos; e a Sala de Asilo francesa, concebida para promover cuidados, formação moral e desenvolvimento intelectual.
Contudo, como observa Kuhlmann (2001), essas instituições desempenhavam simultaneamente duas funções centrais: por um lado, retirar das ruas crianças expostas a riscos e situações de abandono; por outro, oferecer-lhes oportunidades de desenvolvimento intelectual e de formação de hábitos considerados socialmente desejáveis (apud PASCHOAL e MACHADO, 2009). Assim, mesmo que marcadas por forte viés assistencial, tais iniciativas constituíram um marco importante na construção histórica da educação destinada à infância, ao articular, ainda que de modo embrionário, práticas de cuidado e ações educativas.
Embora parte da literatura apresente o jardim de infância como uma instituição essencialmente pedagógica, desvinculada das funções de cuidado, Paschoal e Machado (2009) destacam que essa interpretação não contempla a totalidade de sua constituição histórica. As autoras lembram que o primeiro Jardim de Infância, criado por Friedrich Froebel por volta de 1840, em Blankenburgo, não se limitava à instrução formal. Sua proposta articulava educação e cuidado, ao mesmo tempo em que buscava transformar a dinâmica familiar, incentivando práticas parentais mais qualificadas no

trato com as crianças. Assim, ainda que a tradição historiográfica frequentemente atribua ao jardim de infância um caráter exclusivamente educativo, sua gênese revela uma concepção mais ampla, que integra dimensões pedagógicas, afetivas e sociais.

Nesse cenário, as instituições voltadas à infância no século XIX — como creches, jardins de infância e outras modalidades emergentes — foram se consolidando como modelos de atendimento em diferentes países. Entretanto, conforme observam Paschoal e Machado (2009), o caso brasileiro apresenta uma particularidade significativa: ao contrário das experiências europeias e norte-americanas, que desde cedo incorporaram objetivos pedagógicos, as primeiras creches brasileiras foram instituídas predominantemente sob uma lógica assistencialista. Seu propósito inicial era atender mulheres trabalhadoras, viúvas ou em situação de vulnerabilidade, além de acolher crianças órfãs ou abandonadas, muitas vezes com o intuito de ocultar a maternidade considerada socialmente vergonhosa.

O documento oficial do Ministério da Educação, A educação infantil nos países do MERCOSUL, reforça que, apesar dessas especificidades, o desenvolvimento histórico das instituições de Educação Infantil nos países do bloco apresenta forte proximidade com o modelo europeu. Segundo o documento, três elementos estruturam essa semelhança: a) a cisão entre assistência e educação; b) a precedência histórica do modelo assistencial; c) a determinação da classe social ou renda familiar como fator que definia o tipo de atendimento ao qual a criança teria acesso (BRASIL, 2013, p.17).

Ainda assim, Paschoal e Machado (2009) ressaltam que, no Brasil, a emergência dessas instituições esteve profundamente relacionada às condições adversas enfrentadas pelas crianças, como altos índices de mortalidade infantil, desnutrição e acidentes domésticos. Diante desse quadro, diferentes setores da sociedade passaram a defender a criação de espaços institucionais destinados ao cuidado infantil fora do ambiente doméstico. Essas iniciativas, embora fundamentais para a proteção das crianças, mantiveram-se ancoradas em uma lógica assistencial, priorizando ações de higiene, saúde e alimentação, enquanto a dimensão educativa permanecia atribuída à família.

Ao longo do século XIX, diversas iniciativas alternativas foram sendo estruturadas com o propósito de atender crianças pobres e em situação de abandono. Entre essas iniciativas, uma das mais duradouras na história brasileira foi a roda dos expostos — também chamada de roda dos excluídos — que, segundo Paschoal e Machado (2009), antecedeu a criação das creches e permaneceu em funcionamento por mais de um século como a principal forma institucional de acolhimento de crianças abandonadas, sendo extinta apenas na década de 1950. As autoras destacam ainda que o Brasil foi o último país a abolir esse sistema.

Ainda no final do século XIX, paralelamente ao trabalho desenvolvido pelas Santas Casas de Misericórdia por meio da roda dos enjeitados, surgiram iniciativas isoladas de proteção à infância e, de maneira mais expressiva, a criação de creches de caráter filantrópico. Essas instituições não foram implantadas pelo poder público, mas por grupos sociais que buscavam responder às necessidades emergentes decorrentes da urbanização, da pobreza e da ausência de políticas estatais voltadas à infância.

Durante o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX, três tendências passaram a orientar a implantação de creches e jardins de infância no Brasil: a jurídico-policial, a médico-higienista e a religiosa. Conforme apontam Paschoal e Machado (2009), essas três vertentes tinham como objetivo central enfrentar os elevados índices de mortalidade infantil, tanto no ambiente doméstico quanto nas instituições de atendimento. Nesse período, destaca-se a criação do Instituto de Proteção à Infância do Rio de Janeiro, idealizado pelo médico Arthur Moncorvo, cuja finalidade era prestar assistência às gestantes pobres e aos recém-nascidos. Essa iniciativa antecedeu a criação do Departamento da Criança, órgão responsável por fiscalizar instituições de atendimento infantil e combater práticas precárias realizadas por cuidadoras voluntárias.

Com o avanço da industrialização no

pais, novos fatores passaram a influenciar a criação de instituições voltadas à infância. A inserção crescente da mão de obra feminina no mercado de trabalho, a chegada de imigrantes europeus e a expansão dos centros urbanos contribuíram para o fortalecimento dos movimentos operários. Esses movimentos, organizados sobretudo nas regiões mais industrializadas, passaram a reivindicar melhores condições de trabalho, incluindo a criação de espaços educativos e de cuidado para os filhos das trabalhadoras (PASCHOAL e MACHADO, 2009, p.83).

Embora algumas dessas reivindicações tenham sido atendidas pelos proprietários das fábricas, tais concessões tinham como objetivo estratégico reduzir a força dos movimentos trabalhistas e exercer controle disciplinar sobre as operárias, tanto dentro quanto fora do ambiente fabril.
Com o avanço progressivo da industrialização e a ampliação da participação feminina no mercado de trabalho, a demanda por instituições destinadas ao cuidado e à educação das crianças pequenas cresceu de forma significativa. Esse cenário impulsionou também o fortalecimento dos movimentos feministas, que passaram a reivindicar o acesso universal a creches e pré escolas como um direito das mulheres trabalhadoras, independentemente de sua condição socioeconômica. Conforme observam Paschoal e Machado (2009), tais reivindicações contribuíram para a expansão do número de instituições mantidas e administradas pelo poder público.
Entretanto, o atendimento destinado às crianças pobres, no discurso estatal, assumia um caráter nitidamente compensatório. Kramer (1995) destaca que:
Essa concepção estava ancorada em uma visão hierarquizada de infância, segundo a qual as crianças das camadas populares eram percebidas como carentes, deficientes ou inferiores aos padrões socialmente valorizados. Essa perspectiva produziu práticas educativas diferenciadas: enquanto as crianças das classes mais favorecidas tinham acesso a propostas pedagógicas que estimulavam criatividade, autonomia e sociabilidade, aquelas pertencentes aos grupos menos privilegiados eram submetidas a ações voltadas à correção de supostas deficiências, reforçando desigualdades históricas (KRAMER apud PASCHOAL e MACHADO, 2009, p.84).

Portanto, a educação infantil no Brasil, especialmente em seu início, foi marcada por uma lógica que reproduzia distinções sociais profundas. A ideia de que a infância pobre necessitava de intervenções compensatórias legitimava práticas pedagógicas restritivas, enquanto a infância das elites era associada ao desenvolvimento pleno de potencialidades. Essa diferenciação evidencia como as políticas e instituições destinadas à criança pequena foram moldadas por concepções sociais desiguais, que influenciaram tanto a organização das creches quanto a natureza das práticas educativas nelas desenvolvidas.

A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E A EDUCAÇÃO INFANTIL

Os avanços conquistados no campo da Educação Infantil não se consolidaram de maneira linear ou pacífica; ao contrário, resultaram de intensos embates políticos, disputas discursivas e mobilizações sociais. Inicialmente impulsionadas pelas reivindicações das mães operárias, essas lutas foram, ao longo do tempo, incorporadas por diferentes segmentos da sociedade civil, que passaram a defender o atendimento universal às crianças pequenas, independentemente de sua origem social. A consolidação desse direito exigiu sua formalização na legislação brasileira, de modo a assegurar às crianças o acesso a uma educação de qualidade desde os primeiros anos de vida.
O reconhecimento jurídico da Educação Infantil como direito da criança pequena foi um processo lento e historicamente marcado por omissões e resistências. Como destacam Paschoal e Machado (2009), até o final da década de 1970 praticamente não havia dispositivos legais que garantissem a oferta desse nível de ensino. Somente na década de 1980, com a articulação de organizações não governamentais, pesquisadores da área da infância, setores acadêmicos e movimentos sociais, emergiu um esforço coletivo para sensibilizar a sociedade sobre a importância da educação desde o nascimento. Do ponto de vista histórico, foi necessário quase um século para que esse direito fosse efetivamente re-

conhecido, o que ocorreu apenas com a promulgação da Constituição Federal de 1988.
A legislação anterior evidencia essa marginalização. A LDB de 1961 mencionava a educação da criança de até seis anos de forma superficial, inserindo-a como um apêndice da educação primária, sem lhe atribuir relevância pedagógica. A Lei 5.692/71, embora cite a educação pré escolar, reforça o caráter periférico atribuído à infância menor de sete anos e ao trabalho de seus profissionais (ALVES, 2011). Esse cenário revela a ausência de políticas estruturadas e a persistência de uma visão preparatória e secundária da Educação Infantil.

A Constituição de 1988, por sua vez, representou uma inflexão decisiva. Fruto de amplo debate público e participação social, ela conferiu às crianças o estatuto de sujeitos de direitos e estabeleceu a Educação Infantil como direito da criança e da família, além de dever do Estado. Para a área, esse marco significou uma abertura inédita na política educacional brasileira, ao reconhecer a necessidade de garantir, proteger e efetivar o acesso das crianças pequenas a práticas educativas qualificadas (PASCHOAL e MACHADO, 2009; ALVES, 2011).

Dessa forma, a Constituição de 1988 não apenas consolidou juridicamente a Educação Infantil, mas também redefiniu seu lugar na estrutura educacional do país, atribuindo-lhe centralidade na formação humana e exigindo do Estado políticas que assegurem sua oferta com qualidade social.
A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, creches e pré escolas passaram a integrar formalmente o sistema educacional brasileiro. O artigo 208, inciso IV, estabelece que o dever do Estado com a educação deve ser concretizado mediante a garantia do atendimento em creche e pré escola às crianças de zero a seis anos (BRASIL, 1988). Esse dispositivo jurídico inaugura uma nova compreensão da Educação Infantil, reconhecendo-a como um direito social da criança e vinculando-a à oferta de práticas educativas de qualidade. Como afirmam Paschoal e Machado (2009), a partir desse marco legal as creches, antes subordinadas ao campo da assistência social, foram incorporadas à esfera educacional, assumindo a responsabilidade de desenvolver ações pedagógicas e não apenas práticas de cuidado.
Essa conquista foi reforçada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído em 1990 pela Lei 8.069/90, que regulamentou o artigo 227 da Constituição e inseriu a criança no âmbito dos direitos humanos. O ECA assegura às crianças e adolescentes o acesso a todos os direitos fundamentais, garantindo condições para seu desenvolvimento físico, cognitivo, moral, espiritual e social, em um ambiente pautado pela dignidade e pela liberdade (BRASIL, 2008). Assim, o Estatuto consolida juridicamente a criança como sujeito de direitos e amplia a responsabilidade do Estado na proteção integral da infância.

Nos anos subsequentes à aprovação do ECA, especialmente entre 1994 e 1996, o Ministério da Educação publicou um conjunto de documentos fundamentais para a consolidação da Educação Infantil no país. Entre eles destacam-se: Política Nacional de Educação Infantil; Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças; por uma política de formação do profissional de educação infantil; Educação infantil: bibliografia anotada; e Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil. (PASCHOAL E MACHADO, 2009, p. 85 e 86).

Conforme observam Paschoal e Machado (2009), esses documentos estabeleceram diretrizes pedagógicas, orientações para formação docente e parâmetros de qualidade, contribuindo para a ampliação da oferta e para a qualificação do atendimento nas instituições de Educação Infantil. Além disso, forneceram subsídios importantes para a organização do trabalho pedagógico, fortalecendo a identidade educacional das creches e pré escolas.
A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) também incorporou, em seu artigo 58, §3º, a Educação Especial como modalidade integrante dos sistemas de ensino, assegurando sua oferta desde a Educação Infantil. O texto legal estabelece que a educação especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino e que sua garantia,

enquanto dever constitucional do Estado, inicia-se na faixa etária de zero a seis anos (BRASIL, 1996). Esse dispositivo amplia significativamente o escopo dos direitos da criança pequena, ao reconhecer que o atendimento educacional especializado deve ocorrer desde os primeiros anos de vida, assegurando condições de desenvolvimento integral às crianças com necessidades específicas.

A partir desse marco normativo, observa-se um avanço expressivo no reconhecimento e na efetivação dos direitos da criança pequena, especialmente no que se refere à Educação Infantil. Como destacam Paschoal e Machado (2009), a legislação passou a conceber essa etapa como a primeira fase da Educação Básica e, ainda que não seja obrigatória, ela constitui um direito da criança, orientado para a promoção de seu bem-estar e para o desenvolvimento físico, motor, emocional, social e intelectual, além da ampliação de suas experiências.

Embora a Educação Infantil seja um direito da criança, um dever do Estado e uma escolha facultativa da família, sua efetivação não pode ser compreendida como responsabilidade exclusiva dos pais. Trata-se de uma prioridade social, uma vez que a educação formal — especialmente na primeira infância — deve assegurar não apenas o desenvolvimento cognitivo e psicossocial, mas também a construção de vínculos, a socialização e o acesso a práticas culturais e interações significativas com seus pares e com o meio em que vivem.

Em 1998, dois anos após a promulgação da nova LDB, o Ministério da Educação publicou documentos fundamentais para a consolidação da Educação Infantil no país, entre eles Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de educação infantil e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Esses materiais representaram um avanço importante ao estabelecer parâmetros de qualidade, orientações pedagógicas e diretrizes para a organização institucional, contribuindo para a qualificação do trabalho docente e para a consolidação da identidade educacional da Educação Infantil no Brasil.

Diante desse panorama, torna se eviden-

postura ética comprometida com o de-

modalidade educacional. Revista HISTEDBR On-line- Artigo, Campinas, n.33, p.78-95, mar. 2009 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/33/art05_33.pdf. Acesso em 02 abr.2026.

KUHLMANN JR., Moisés. O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. In: PASCHOAL, Jaqueline D.; MACHADO, Maria C. G. A História da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. Revista HISTEDBR On-line- Artigo, Campinas, n.33, p.78-95, mar. 2009 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/33/art05_33.pdf. Acesso em 10 abr.2026.

NEVES, José Luis. Pesquisa Qualitativa-Características, usos e possibilidades. Caderno de pesquisas em Administração, São Paulo, v.1, nº 3, 1996. Disponível em: http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/c03-art06.pdf. Acesso em 03 abr.2026.

PASCHOAL, Jaqueline D.; MACHADO, Maria C. G. A História da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. Revista HISTEDBR On-line- Artigo, Campinas, n.33, p.78-95, mar. 2009 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/33/art05_33.pdf. Acesso em 10 abr.2026.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. 2ª. Ed. SP: Cortez, 2000.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Metodologia do trabalho cientifico. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Fernanda Costa Fagundes. GUIMARÃES, Márcia Campos Moraes. O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL: CUIDAR OU ENSINAR? UM NOVO OLHAR. 2011. Disponível em: http://www.ceped.ueg.br/anais/ivedipe/pdfs/didatica/co/CO%20461-1150-1- SM[1].pdf. Acesso em: 04 abr.2026.

TIRIBA, Léo. Educar e cuidar: buscando a teoria para compreender os discursos e as práticas. In: KRAMER, Sônia. Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005, p. 66 a. 86.