



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

RAYSSA MENDES NERY

**A IDENTIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS ESPECIFICIDADES
PEDAGÓGICAS**

Brasília
2026

RAYSSA MENDES NERY

**A IDENTIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS ESPECIFICIDADES
PEDAGÓGICAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção do título de Pedagoga.

Orientadora: Profa. Dra. Sheyla Gomes de Almeida

Brasília
2026

RAYSSA MENDES NERY

**A IDENTIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS ESPECIFICIDADES
PEDAGÓGICAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Faculdade de Educação da Universidade de
Brasília como requisito parcial para obtenção do
título de Pedagoga.

Aprovado em: 13/02/2026

Comissão Avaliadora

Profa. Dra. Sheyla Gomes de Almeida (MTC/FE/UnB)
(Orientadora)

Profa. Dra. Fátima Lucília Vidal Rodrigues
Membro Interno da Banca
Professor(a) da Faculdade de Educação (TEF/UnB)

Profa. Me. Andreia dos Santos Gomes Vieira
Membro Externa da Banca
Professora da SEEDF

Me. Viviane Vieira Alves de Melo
Suplente
Professora da SEEDF

CIP - Catalogação na Publicação

N456i Nery, Rayssa Mendes.
A IDENTIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS ESPECIFICIDADES
PEDAGÓGICAS / Rayssa Mendes Nery;

Orientador: Sheyla Gomes de Almeida. Brasília, 2026.
31 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação - Pedagogia)
Universidade de Brasília, 2026.

1. Educação Infantil. 2. Especificidades pedagógicas. 3.
Identidade. I. Almeida, Sheyla Gomes de, orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, pela vida, pela minha família e por todo zelo para comigo ao longo desta caminhada.

Aos meus amados e queridos pais, Enerluce e David, que são os melhores do mundo inteiro, exemplos de generosidade e humanidade. Sou eternamente grata por todo o amor, carinho, amizade, confiança, apoio, cuidado e compreensão. Não há palavras que consigam expressar todo amor e admiração que tenho por vocês.

Aos meus maravilhosos irmãos, Brennda e Guilherme, que são meus companheiros de vida. Vocês tornam tudo mais alegre, leve, divertido e colorido. O meu coração fica quentinho quando estamos juntos. Sou imensamente grata por nossa conexão incrível e por contarmos com o apoio uns dos outros, sempre. É uma grande dádiva ter vocês como irmãos.

À minha vovó, Lúcia, que me ensina diariamente sobre gratidão, amor e perseverança. Admiro sua fé e coragem. A senhora é o alicerce da nossa família e um grande exemplo de sabedoria, compaixão e serenidade.

Ao meu amor, Bruno Guilherme, que me encanta todos os dias pelo seu jeito carinhoso, calmo e amável de ser. Sou muito feliz por termos um ao outro. Cada segundo ao seu lado é maravilhoso.

À minha prima Bia, por nossa eterna amizade e por você ser tão especial para mim. Sou grata por todos os momentos em que estamos juntas. Guardo todas as nossas lembranças com imenso carinho em meu coração.

Às minhas tias, Lana e Salete, por todo o amor e cuidado que têm por mim, e por todos os aprendizados e conselhos. Sou muito grata por tê-las como tias. Vocês são maravilhosas.

Ao meu tio Enelson e à Valéria, por todo o apoio, incentivo e confiança ao longo da minha trajetória acadêmica.

Ao meu cunhado, Chico, por fazer parte da minha família e por ser uma companhia agradável, alegre e divertida.

À Mada, que sempre conversa comigo, me aconselha e me incentiva a alcançar meus sonhos. E, claro, que faz o melhor quiabo cozido e o melhor pudim de todos.

Aos meus amigos e às minhas amigas, que fazem parte da minha trajetória e que tornam os dias mais ensolarados e felizes.

A Ana Cristina, João Manoel e João Gabriel, pela imensa consideração e pelo carinho que têm por mim.

À minha orientadora, Sheyla Gomes, a quem admiro profundamente, tanto pela personalidade quanto pelo profissionalismo. Levo, para a vida, os valiosos aprendizados que adquiri durante este processo. Sou imensamente grata por sua orientação e por ter acreditado no meu potencial.

Às crianças, que fizeram parte da minha trajetória acadêmica. Sou grata pelo carinho, pelas brincadeiras, pela sinceridade, pelas risadas, pelos aprendizados e pelas vivências. Foi gratificante estar na companhia de vocês.

“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.”

Paulo Freire (1996)

MEMORIAL

Muitas memórias me atravessam neste instante. Sinto as emoções dançarem dentro de mim. Penso nas histórias vividas e nas pessoas que são parte dela. As lembranças me despertam saudade. Imagino como seria viajar no tempo, brincar com as porcelanas da vovó, comer o bolo de banana do vovô, balançar na rede ouvindo música no radinho de som pelo tempo que quisesse, ler vários livrinhos, não sentir tanta ansiedade, apenas desfrutar cada segundo do presente com presença. Sonho ser criança outra vez...

Olá, leitor(a)! Eu me chamo Rayssa Mendes Nery e, neste memorial, vou compartilhar um pouco da minha história com você. Eu nasci em Sobradinho, no Distrito Federal, no dia 8 de agosto de 2001, às oito e meia da manhã. Sou fruto do relacionamento de David e Enerluce, meus queridos e amados pais. Tenho dois irmãos maravilhosos: Brennda, minha irmã mais velha, que chamo de Denda, e Guilherme, meu irmão mais novo, que eu e minha família chamamos de Guiru ou Gui.

Desde o meu nascimento resido em Sobradinho, cidade em que adoro morar devido à tranquilidade e ao clima de aconchego. Minha mãe tem uma loja no comércio local há muitos anos, portanto conheço muita gente daqui. Quando eu era bebê, ela me levava para a loja e lá eu passava o dia interagindo com as pessoas e engatinhando debaixo das vitrines. Inclusive, aprendi a falar muito cedo, sendo considerada uma pequena tagarela. Fui matriculada, aos três anos de idade, na mesma escola em que minha irmã estudava na época. Tenho várias recordações do meu jardim de infância, como os momentos em que eu e meus coleguinhas cantávamos músicas, brincávamos no parquinho e na piscininha da instituição, vestíamos fantasias, dançávamos, corríamos e usávamos nossa imaginação inesgotável. Lembro-me de um dia muito feliz, no qual foi promovida uma festa à fantasia para as turminhas do jardim e fui fantasiada de princesa Aurora. Diverti-me tanto nessa festinha que guardo a lembrança com muita alegria.

Aos seis anos, ingressei no primeiro ano do ensino fundamental, período em que fui alfabetizada por uma professora bem-querida chamada Ana Cláudia. A forma como ela ensinava era maravilhosa e as atividades eram prazerosas de se realizar. Recordo-me que foi nessa fase que eu e minha turminha começamos a frequentar a biblioteca da escola, espaço em que amava ler diversos livros e explorar a riqueza que havia em cada um deles. Ademais, a escola solicitava que lêssemos alguns livros, que compunham o acervo de leituras obrigatórias pensado de acordo com a faixa etária das turmas. Para mim, as leituras obrigatórias eram como

um passatempo, afinal, eu me encantava cada vez mais pelos livros à medida que os lia. Esse contato constante com a literatura fez florescer minha paixão pela leitura.

O quarto ano do ensino fundamental foi, sem dúvidas, um dos anos escolares mais queridos da minha infância. Era 2011 e comecei a estudar em uma escola nova. Embora tivesse de acordar muito cedo devido à distância, eu ia feliz da vida para essa escola. Meu pai me levava todos os dias de aula e me fazia companhia na entrada, pois erámos um dos primeiros a chegar na escola. Nós dois nos sentávamos em um banquinho que ficava no pátio e lá ficávamos conversando enquanto aguardávamos por alguns minutos. A escola me encantou, pois promovia diversos momentos agradáveis, como o dia de se refrescar no chuveirão nos períodos de calor, os diversos eventos culturais no teatro da própria instituição, a feira de ciências, a gincana, as aulas de expressão artística e de jogos de computador, o dia do parquinho. Decerto, foi o ano em que eu mais tive espaço para me expressar artisticamente, e isso me marcou intensamente, pois sou apaixonada por arte. Inclusive, uma curiosidade sobre mim é que adoro interpretar e criar histórias na minha cabeça.

Ao longo da infância, fosse na escola, fosse em casa, o meu momento predileto era brincar, em especial de boneca e de faz de conta. Eu amava espalhar as peças da casa da Barbie no chão, montar cada cômodo da casinha e depois criar histórias com as bonecas, dando vida a elas com a minha própria imaginação. Também tinham as brincadeiras de fazer de conta que eu era professora, cabeleireira, atendente, médica, veterinária, vendedora, cantora, entre outras tantas profissões. Nas férias, minha prima Bia sempre vinha brincar comigo e eu passava alguns dias na casa dela também. Nós duas gostávamos de comer o restinho da massa crua que ficava grudada na vasilha quando minha tia fazia bolo. Não posso esquecer de mencionar nossa alegria nos dias em que comíamos sopa da padaria com suco de laranja e assistíamos filme, além dos joguinhos antigos de computador que jogávamos. Ao viajarmos em família, eu e Bia adorávamos levar caldo das ondas, brincar na areia, procurar conchinhas e nadar na piscina do local em que ficávamos hospedadas. Ao final do dia, nossos dedos das mãos e dos pés ficavam completamente enrugados devido ao longo tempo dentro da água.

Durante a minha adolescência, em especial no período do ensino médio, fiz amigas que levo comigo desde então. Ademais, tive o privilégio de ter aula com uma professora maravilhosa que despertou ainda mais minha paixão pela literatura. Participei de um evento na escola, que simulava a Semana de Arte Moderna que ocorreu em fevereiro de 1922 no Brasil, no qual escolhi escrever poesias. Não tenho palavras para descrever o quão especial foi recitar uma das minhas poesias para o público. Senti-me plena como uma folha rodopiando suavemente pelos ares até pousar no solo.

A minha entrada na Universidade de Brasília foi atípica devido à pandemia de covid-19, que mudou completamente a rotina de todos. Escolher o curso de Letras como primeira graduação foi muito natural, afinal, amo literatura e escrita. Entretanto, a caminhada sempre surpreende com o inesperado, pois ao longo do processo decidi trocar para Pedagogia. Recordo-me perfeitamente do semestre em que cursei, por curiosidade, a matéria de Educação Infantil e fui completamente cativada. No terceiro semestre cursei outras matérias da Pedagogia, concretizando a mudança de curso alguns meses depois. Desde o meu ingresso, o curso de Pedagogia, da Universidade de Brasília, me proporcionou, para além de aprendizados valiosos, vivências que me transpassaram profundamente, transformando minha forma de ser e estar no mundo. Cada docente, cada colega e cada criança é parte fundamental desta caminhada. Não posso esquecer de expressar minha felicidade ao recordar dos estágios que realizei ao longo do curso, em especial o estágio de Educação Infantil.

Durante o estágio, as crianças me convidaram para brincar com elas, o que me deixava muito feliz. Particpei de diversas brincadeiras, com as crianças, como brincar de pique-pega, massinha e faz de conta. Também as girava no gira-gira, enquanto imaginávamos estar em um trem viajando por mundos fantásticos que criávamos juntos. Visitamos o mundo dos unicórnios, do arco-íris, das ovelhas, das fadas, dos dinossauros etc. Em nossa jornada, passamos por uma chuva de pipoca e enfrentamos uma caverna perigosa. Ao longo da brincadeira, eu parava o gira-gira para que outra criança, a nova passageira, embarcasse no trem. Elas me ofereciam objetos imaginários como pagamento da passagem, tornando a experiência ainda mais divertida e criativa.

Para mim, estagiar nessa etapa da educação básica foi como adentrar um túnel do tempo e viajar pelas memórias da minha infância. Foram dias que me despertaram muitas emoções e lembranças que guardo no coração. Por meio da observação participante, tive a oportunidade de compreender, na prática, a importância do papel da Educação Infantil no desenvolvimento integral das crianças.

De fato, a Educação Infantil é um convite diário à presença. Enquanto nós, adultos, vivemos constantemente ansiosos e preocupados com as inúmeras responsabilidades e com o futuro, as crianças vivem o presente e o desfrutam de forma única e sincera. Aprendi imensamente com esses seres tão cheios de vida, imaginação e energia. Todos os dias em que estive com as crianças, senti-me feliz. Cada tempo ao lado delas foi uma oportunidade de ver o mundo sob suas lentes. Com elas, aprendi a estar presente no aqui e no agora, permitindo-me vivenciar intensamente cada momento, sendo sincera comigo mesma e com os meus próprios sentimentos, sem medo de ser e de expressar quem sou.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo compreender de que modo as especificidades pedagógicas da Educação Infantil constituem sua identidade como primeira etapa da educação básica. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, fundamentada numa análise documental, principalmente das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), e numa revisão da literatura, a partir de referenciais teóricos relacionados ao tema da pesquisa. Os resultados evidenciam que a identidade da Educação Infantil é constituída por especificidades pedagógicas próprias, que a diferenciam das outras etapas da educação básica, reforçando sua função educativa e não escolarizada. Conclui-se que compreender as especificidades da Educação Infantil e garantir sua implementação é essencial para a promoção de práticas consonantes com a primeira infância e o pleno desenvolvimento das crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil; Especificidades pedagógicas; Identidade.

ABSTRACT

This study aims to understand how the pedagogical specificities of Early Childhood Education constitute its identity as the first stage of basic education. This is a qualitative study based on documentary analysis, mainly of the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education, and on a literature review based on theoretical foundations related to the research topic. The results indicate that the identity of Early Childhood Education is constituted by its own pedagogical specificities, which distinguish it from other stages of basic education and reinforce its educational rather than school-based function. It is concluded that understanding the specificities of Early Childhood Education and ensuring their implementation is essential for promoting practices consistent with early childhood and the full development of children.

Keywords: Early Childhood Education; Pedagogical specificities; Identity.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Buscas e resultados na base Google Acadêmico	17
Quadro 2 – Buscas e resultados na base SciELO	17
Quadro 3 – Trabalhos selecionados	17
Quadro 4 – Diferenças entre nomenclaturas adotadas na Educação Infantil e nas demais etapas da Educação Básica.....	23
Quadro 5 – Diferenças curriculares entre Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio	23

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
METODOLOGIA.....	16
EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUÇÃO HISTÓRICA E MARCOS LEGAIS.....	18
A IDENTIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	22
Especificidades pedagógicas da Educação Infantil	23
Escolarização: sim ou não?	26
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	28
REFERÊNCIAS.....	29

INTRODUÇÃO

Assim como as lagartas passam pela metamorfose para se tornarem borboletas, a Educação Infantil também vivencia constantes transformações. Ao longo dos anos, as concepções de criança e infância se modificam à medida que a sociedade e sua cultura se desenvolvem, contribuindo para a criação de normativas educacionais que contemplem as peculiaridades da primeira infância, como é o caso das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (2010) no Brasil, as quais evidenciam, de forma significativa, as especificidades pedagógicas que constituem a identidade da Educação Infantil.

Embora as DCNEI (2010) sejam claras quanto às especificidades do trabalho pedagógico com crianças, é comum ver instituições educativas, que ofertam essa etapa da educação básica, reproduzirem propostas direcionadas à etapa do Ensino Fundamental na etapa de Educação Infantil, descumprindo essa normativa essencial, construída exclusivamente para a educação das crianças, à vista de suas singularidades. Por isso, compreender a identidade da Educação Infantil implica promover uma educação de qualidade e coerente com a primeira infância, que valorize o ser criança e evite antecipações que prejudiquem o desenvolvimento dos pequenos e a expressão de suas potencialidades. Nesse sentido, o desenvolvimento deste artigo se guiou pela seguinte pergunta: De que modo as especificidades pedagógicas da Educação Infantil constituem sua identidade como primeira etapa da educação básica?

Este trabalho tem como objetivo geral compreender de que modo as especificidades pedagógicas da Educação Infantil constituem sua identidade como primeira etapa da educação básica. Os objetivos específicos visam identificar o processo de construção histórica e os marcos legais que estruturam a Educação Infantil, bem como compreender, à luz das Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e de referenciais teóricos, as especificidades pedagógicas da Educação Infantil que fundamentam sua constituição como etapa da educação básica com identidade educativa própria e não escolarizada.

O presente artigo está dividido em cinco partes. A primeira corresponde a esta introdução; a segunda apresenta a metodologia utilizada; a terceira aborda a construção histórica e os marcos legais da Educação Infantil; a quarta discute a identidade pedagógica da Educação Infantil; e, por fim, a quinta e última parte é dedicada às considerações finais.

METODOLOGIA

O presente trabalho desenvolveu-se sob a abordagem qualitativa, a qual possibilita o devido aprofundamento à temática. Goldenberg (2004) afirma que a pesquisa qualitativa não tem em vista dados numéricos, mas sim a compreensão aprofundada de contextos e grupos diversos. A autora também destaca a potencialidade dos dados qualitativos, uma vez que a criatividade e a flexibilidade são obrigatórias durante a coleta e a análise desses dados (Goldenberg, 2004).

Quanto aos procedimentos técnicos, os dados foram coletados mediante pesquisa bibliográfica nas bases de dados Google Acadêmico, SciELO e nos sites oficiais do Governo Federal. De acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 183):

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas.

A análise dos dados fundamentou-se em uma revisão de literatura exploratória, a partir da seleção de produções acadêmicas, livros e documentos oficiais do Governo Federal, selecionados para compor o referencial teórico deste trabalho. Motta-Roth e Hendges (2010, p. 91) apontam que “por meio da revisão da literatura, reportamos e avaliamos o conhecimento produzido em pesquisas prévias, destacando conceitos, procedimentos, resultados, discussões e conclusões relevantes para o trabalho”.

A fim de discutir sobre as especificidades pedagógicas da Educação Infantil à luz das normativas, realizou-se uma análise documental das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (2010). Trata-se de uma das principais normativas que caracterizam essa etapa da educação básica, a qual define importantes elementos que distinguem sua abordagem em relação às demais etapas, à medida que compreende o educar e o cuidar como dimensões indissociáveis, valoriza e reconhece as diversas infâncias e compartilha uma concepção de criança que respeita esse sujeito em seus modos de ser e estar no mundo. No que trata da análise documental, Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 5) colocam que “[...] um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”.

Com o intuito de embasar a discussão sobre a construção histórica e os marcos legais da Educação Infantil, foram utilizadas a obra *História social da criança e da família*, de Philippe Ariès (1981), além da Constituição Federal Brasileira (1988), do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), da Lei de Diretrizes e Bases (1996), do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), do Plano Nacional de Educação (2014), da Base Nacional Comum Curricular (2018) e das Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil (2024).

Os quadros a seguir permitem elucidar o processo de busca realizado em cada uma das bases de dados, bem como os trabalhos pré-selecionados, a partir da leitura dos seus respectivos títulos e resumos, e selecionados. Ressalta-se que a pesquisa na base Google Acadêmico resultou em mais de mil registros, portanto a leitura procedeu-se apenas dos trabalhos listados nas dez primeiras páginas, uma vez que, pela análise dos títulos, mostraram-se os mais significativos para os objetivos deste estudo. Alguns trabalhos utilizados foram selecionados com base na leitura dos artigos pré-selecionados na base Google Acadêmico e SciELO, enquanto outros foram resgatados de disciplinas cursadas durante a graduação. Ademais, não foi estabelecido filtro temporal, de modo que os textos contemplam o período de 2002 a 2022.

Quadro 1 – Buscas e resultados na base Google Acadêmico

Descritores Google Acadêmico	Filtro utilizado	Resultados	Pré-selecionados	Selecionados
Identidade da Educação Infantil	Páginas em português	Aproximadamente 451.000	4	2
Escolarização da Educação Infantil	Páginas em português	Aproximadamente 118.000	4	2

Fonte: Elaborado pela própria autora (2026)

Quadro 2 – Buscas e resultados na base SciELO

Descritores SciELO	Filtro	Resultados	Pré-selecionados	Selecionados
Educação Infantil AND Currículo	Coleções: Brasil	56	2	0

Fonte: Elaborado pela própria autora (2026)

Quadro 3 – Trabalhos selecionados

Ordem	Título	Autores(as)	Ano
1	Propostas Pedagógicas ou curriculares de Educação Infantil: para retomar o debate	KRAMER, Sônia.	2002

2	Sabores, cores, sons, aromas: A organização dos espaços na Educação Infantil	HORN, Maria da Graça Souza.	2004
3	Quando não é quase a mesma coisa: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vygotsky no Brasil: repercussões no campo educacional	PRESTES, Zóia Ribeiro.	2010
4	Infâncias e educação infantil: aspectos históricos, legais e pedagógicos	ALVES, Bruna Molisani Ferreira.	2011
5	A precoce escolarização na educação infantil	PRUDÊNCIO, Patrícia.	2012
6	Infância: desafios de todos, todos os dias	CORAZZA, Sandra Mara.	2015
7	Currículo e identidade da educação infantil	PONCE, Branca Jurema; DURLI, Zenilde.	2015
8	Viajando pela educação da primeiríssima infância: sentidos, crenças e valores que sustentam os saberes e as práticas pedagógicas na/da creche	RODRIGUES, Sílvia Adriana.	2016
9	Experiências sensoriais, expressivas, corporais e de movimento nos campos de experiências da Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil	BUSS-SIMÃO, Márcia.	2016
10	O que cabe no currículo da educação infantil? Um convite à reflexão	LAZARETTI, Lucineia Maria; ARRAIS, Luciana Figueiredo Lacanallo.	2018
11	Reflexões acerca da estrutura curricular para a Educação Infantil	CUNHA, Myrtes Dias da; SILVA, Cecília Rezende.	2019
12	Paulo Freire, o direito à educação como prática emancipatória e a identidade da educação infantil	COSTA, Juliana Cristina; COSTA, Valdirene; MELO, André Luis de Andrade.	2021
13	Entre o proposto e o vivido: diálogos sobre o currículo e os vícios pedagógicos na educação infantil	VOLTARELLI, Monique Aparecida; FERNANDES, Isabela Signorelli; LUPIS, Jennifer.	2022
14	Avaliação na educação infantil: observação registros e intervenção pedagógica	SANTOS, Anderson Oramisio; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; PEREIRA, Silvânia Santos.	2022
15	O que é específico na educação da primeiríssima infância? pistas de um caminho formativo a ser (re)construído	RODRIGUES, Sílvia Adriana; ANDRADE, Erika Natacha Fernandes de; SOUZA, Dulcinéia Beirigo de.	2022

Fonte: Elaborado pela própria autora (2026)

A seguir, serão desenvolvidas discussões acerca da construção histórica e marcos legais da Educação Infantil e, posteriormente, sobre a identidade dessa etapa da educação básica, como previsto nesta metodologia.

EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUÇÃO HISTÓRICA E MARCOS LEGAIS

Philippe Ariès (1981), em sua obra, *História social da criança e da família*, baseando-se na análise da iconografia e em estudos bibliográficos, apresenta que, na Idade Média, a consciência sobre as especificidades da infância foi inexistente, uma vez que a criança era

tratada como um miniadulto pela sociedade. A criança que tivesse condições de viver sem os cuidados constantes de sua mãe adentrava o mundo dos adultos sem que houvesse distinção entre ambos. A partir do século XVI, começou a se formar, ainda que de forma incipiente, o sentimento direcionado à infância, o qual se consolidou no século XVIII com a ideia de preservação das crianças como seres que exigem cuidados específicos devido às suas singularidades. Esse processo foi especialmente marcado pela publicação de *Emílio*, de Rousseau. Portanto, a criança que outrora era introduzida precocemente no mundo adulto, passou a ser gradualmente afastada desse contexto, sobretudo devido à criação das escolas (Ariès, 1981).

Com o passar dos séculos, as concepções de criança e infância foram se moldando em virtude da necessidade de compreender e respeitar esse ser em suas especificidades. De fato, conseguimos avançar no que tange esses conceitos, principalmente, a partir dos marcos legais e das políticas públicas direcionadas à educação das crianças, tendo em vista suas particularidades e sua participação ativa no meio social. Vale destacar que os debates em torno da Educação Infantil são recentes no Brasil, conforme trabalhos científicos de pesquisadores da área da educação (Ponce e Durli, 2015; Costa, Costa e Melo, 2021). Portanto, fomentar discussões e reflexões sobre o tema contribui para a promoção de uma educação de qualidade às crianças.

A Constituição Brasileira de 1988 marcou o primeiro passo na Educação Infantil ao tornar o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade dever do Estado (Brasil, 1988), retirando-a do campo assistencialista. Afinal, a atenção à educação de crianças, historicamente, esteve à margem do sistema educacional, sendo delegada à assistência social (Costa; Costa; Melo, 2021). Desse modo, segundo a Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (Brasil, 2006, p. 9):

Na Constituição Federal de 1988, a educação das crianças de 0 a 6 anos, concebida, muitas vezes, como amparo e assistência, passou a figurar como direito do cidadão e dever do Estado, numa perspectiva educacional, em resposta aos movimentos sociais em defesa dos direitos das crianças. Nesse contexto, a proteção integral às crianças deve ser assegurada, com absoluta prioridade, pela família, pela sociedade e pelo poder público.

Em 1990, com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a criança passa a ser considerada sujeito de direitos, e sua educação visa, pela primeira vez, ao desenvolvimento pleno (Brasil, 1990). Alves (2011) enfatiza que “o ECA reforça a cidadania da criança, apresentando mudanças na maneira de pensar a infância no país (da situação

irregular para a proteção integral e do reconhecimento da criança e do adolescente como sujeito de direitos, pessoas em condição peculiar de desenvolvimento) [...]” (Alves, 2011, p. 28).

Conforme explica Kramer (2002), em 1995, foram iniciados os debates sobre proposta pedagógica, proposta curricular, projeto político pedagógico ou projeto político para a Educação Infantil, incentivados pela Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI), a partir da realização de produções acerca do tema por pesquisadores brasileiros. Posteriormente, declarou-se, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a qual definiu a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica e determinou o desenvolvimento integral da criança até seis anos como sua finalidade (Brasil, 1996). A respeito disso, Durli e Ponce (2015, p. 777) destacam que:

No processo de inclusão da educação infantil como primeira etapa da educação básica, a qual define características importantes à sua identidade, esse tensionamento se expressa na intenção de superar a lógica assistencialista e distinguir a educação infantil das demais etapas da escolaridade básica nas quais o uso do termo currículo tem sido frequentemente relacionado à definição de programas de ensino, de grades ou matrizes de conteúdos, organizados em disciplinas ou áreas de conhecimento.

Em 1998 foi lançado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) que visava implementar práticas educativas de qualidade, favorecendo circunstâncias essenciais à cidadania das crianças brasileiras (Brasil, 1998). Para Lazaretti e Arrais (2018, p. 33), “[...] a elaboração do RCNEI foi a primeira tentativa de sistematizar os conhecimentos necessários que tivessem como eixos áreas de conhecimentos e conteúdos explícitos a serem ensinados na Educação Infantil”. O RCNEI tinha como objetivo “[...] contribuir com as políticas e programas de educação infantil, socializando informações, discussões e pesquisas, subsidiando o trabalho educativo de técnicos, professores e demais profissionais da educação infantil e apoiando os sistemas de ensino estaduais e municipais” (Brasil, 1998, p. 13).

Embora os documentos apresentados tenham mencionado a educação como direito, ainda faltava torná-la compulsória. Assim, a Emenda Constitucional nº59, de 2009, definiu a educação, dos 4 aos 17 anos de idade, como obrigatória e gratuita (Brasil, 1988). No ano seguinte, foram implementadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que corroboraram um olhar sensível e direcionado à educação da primeira infância, além de terem despertado novas concepções nesse âmbito educacional. Nesse sentido, as DCNEI (Brasil, 2010, p. 12) referendam a criança como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Em consonância com essa concepção, Rodrigues (2016, p. 40-41) enfatiza que as crianças são:

[...] atores sociais competentes e ativos, que não pensam ou formulam hipóteses tal como os adultos, mas o fazem de forma sagaz, sendo suas formas de agir e pensar muito mais complexas do que o pensamento de senso comum supõe. Cabe então salientar que a possibilidade de “ser criança” só é possível nas relações estabelecidas com outros grupos geracionais, etários, funcionais (adulto, adolescente, idoso, pais, professores, amigos etc.).

Ademais, as DCNEI destacam que as práticas pedagógicas, na Educação Infantil, devem ser norteadas pela brincadeira e pelas interações, garantindo experiências significativas às crianças e promovendo o respeito, a valorização e a participação ativa desses sujeitos (Brasil, 2010). Portanto, as DCNEI constituíram-se como uma significativa conquista para a Educação Infantil, influenciando, inclusive, as disposições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para essa etapa. De acordo com Rodrigues, Andrade e Souza (2022, p. 238-239):

As DCNEI são frequentemente elogiadas por expressarem respeito às especificidades das crianças bem pequenas e pequenas; por explicitarem princípios e métodos de trabalho pedagógico amplamente reconhecidos cientificamente; por apresentarem com clareza as experiências que devem ser desenvolvidas para o aprendizado de línguas e linguagens, para o cuidado do corpo e da saúde, e para o dimensionamento das relações interpessoais etc.; bem como ser um documento “aberto” que permite as devidas adaptações regionais/culturais, tão necessárias a um país multifacetado culturalmente como o nosso.

Outro avanço no âmbito da Educação Infantil foi o Plano Nacional de Educação (PNE), o qual entrou em vigor mediante a lei 13.005 de 2014. O PNE é válido por dez anos e tem como intuito o estabelecimento de um conjunto de diretrizes, metas e estratégias direcionadas à melhoria da qualidade do ensino no país (Brasil, 2014). A primeira meta estabelecida pelo PNE foi destinada à Educação Infantil e teve como objetivo “universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE” (Brasil, 2014).

A BNCC, homologada em 2017, estabeleceu um novo marco importante na história da educação brasileira, impactando currículos de todo o país, como, por exemplo, o Currículo em Movimento do Distrito Federal. No que concerne à Educação Infantil, a Base definiu, a partir

dos eixos estruturantes brincar e interagir, seis objetivos de aprendizagem e desenvolvimento¹, além de cinco campos de experiência² (Brasil, 2018). Outrossim, a Base instituiu um currículo comum para a Educação Infantil, tendo como base a concepção de que o educar e o cuidar são indissociáveis, definindo a brincadeira e as interações como eixos estruturantes do trabalho pedagógico com crianças (Brasil, 2018).

Por fim, recentemente, a Educação Infantil obteve mais uma conquista por meio da Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro 2024, a qual instituiu as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil (Brasil, 2024), com o objetivo de:

[...] garantir a todas os bebês e crianças, do nascimento aos 5 (cinco) anos, o acesso e a permanência na Educação Infantil, bem como a qualidade e a equidade da oferta educativa em termos de gestão educacional, infraestrutura e ambientes educativos, processos pedagógicos e demais condições promotoras de sua aprendizagem e desenvolvimento.

Portanto, o conjunto de normativas nacionais para a Educação Infantil se configura como um importante instrumento legal, em prol do desenvolvimento da integralidade das crianças na infância e que precisa ser conhecido e reconhecido por todos os profissionais que atuam nessa etapa da educação, bem como pela sociedade como um todo.

A IDENTIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Identidade refere-se às características que compõem alguém ou algo, àquilo que é próprio e específico de um ser ou de uma coisa. Nesse sentido, tratar de identidade da Educação Infantil pressupõe necessariamente compreender as especificidades pedagógicas que a constitui e a difere das outras etapas da educação básica. Enquanto a educação de crianças de zero a cinco anos é denominada Educação Infantil, a escolarização de crianças a partir dos seis anos organiza-se em Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais) e Ensino Médio. À vista disso, a própria nomenclatura já oferece pistas de que a proposta pedagógica da Educação Infantil diverge daquela adotada nas etapas seguintes. Todavia, a fim de esclarecer as diferenças entre essas etapas, seguem dois quadros comparativos:

¹ De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil são os seguintes: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar-se e Conhecer-se (Brasil, 2018).

² A organização curricular da Educação Infantil na BNCC contempla os seguintes campos de experiência: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (Brasil, 2018).

Quadro 4 – Diferenças entre nomenclaturas adotadas na Educação Infantil e nas demais etapas da Educação Básica

Educação Infantil	Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais) e Ensino Médio
Instituição de Educação Infantil / Instituição educativa	Escola / Centro de Ensino
Criança	Estudante / Aluno
Espaço de convivência / Sala de referência / Sala de convivência	Sala de aula
Experiências	Disciplinas

Fonte: Elaborado pela própria autora (2026)

Quadro 5 – Diferenças curriculares entre Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio

Educação Infantil	Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais)	Ensino Médio
- Direitos de aprendizagem e desenvolvimento - Campos de experiências - Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	- Áreas do conhecimento - Competências específicas de área - Componentes curriculares - Competências específicas de componente - Unidades temáticas - Objetos de conhecimento - Habilidades	- Áreas do conhecimento - Competências específicas de área - Componentes curriculares - Habilidades

Fonte: Elaborado pela própria autora conforme a Base Nacional Comum Curricular mais recente (2026)

Especificidades pedagógicas da Educação Infantil

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010, p. 12) concebem o currículo da Educação Infantil como um “[...] conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade”. No âmbito da proposta pedagógica, as DCNEI (Brasil, 2010, p. 18) definem como objetivo:

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

A partir das diretrizes, evidencia-se que o binômio educar-cuidar perpassa a proposta pedagógica da Educação Infantil, sendo inerentes um ao outro. Desse modo, Santos, Oliveira e Pereira apontam (2022, p. 60) que as instituições de Educação Infantil “[...] precisam priorizar o Educar e o Cuidar da criança, respeitando as vivências específicas, valorizando sua própria identidade, e garantindo educação integral, respeitando sua cultura, raça e etnia, garantindo o direito de aprender em todos os seus aspectos”.

Ainda no âmbito da proposta pedagógica, as DCNEI destacam que as instituições de Educação Infantil devem assegurar o respeito e a valorização de crianças afro-brasileiras, atuando na luta contra a discriminação e o racismo, além disso, determina ações pedagógicas destinadas à educação de crianças indígenas e do campo (Brasil, 2010). No que concerne às práticas pedagógicas, as diretrizes expressam que devem ser norteadas pelos dois eixos do currículo, a brincadeira e as interações (Brasil, 2010), “[...] o que nos leva a assumir que todas as ações com os pequenos precisam ter caráter relacional e lúdico” (Rodrigues; Andrade; Souza, 2022, p. 243).

Outrossim, é dever garantir às crianças, por meio das práticas pedagógicas, experiências significativas que promovam o cuidado, o protagonismo, a brincadeira, a curiosidade, a autonomia, a interação e a imaginação infantil (Brasil, 2010). Como dispõem as DCNEI (Brasil, 2010, p. 25-27), é preciso garantir experiências que:

Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;

Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;

Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;

Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;

Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade;

Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;

Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;

Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;

Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;

Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

Faz-se relevante destacar que essas experiências têm como finalidade o desenvolvimento integral das crianças, assim é preciso que sejam não apenas significativas, mas também diversas, favorecendo que elas desenvolvam suas dimensões física, cognitiva, emocional e social, além de integrá-las aos conhecimentos prévios dos pequenos (Brasil, 2010). À vista disso, Buss-Simão (2016, p. 190) destaca que “[...] é necessário garantir experiências que promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais em que a individualidade e o respeito pelos ritmos e desejos da criança sejam respeitados”.

Em resumo, conforme Voltarelli, Fernandes e Lupis (2022, p. 292-293):

[...] as DCNEI estabelecem objetivos e condições para a organização curricular tais como: a) considerar a indivisibilidade entre cuidar e educar; b) combater o racismo, as discriminações de gênero, socioeconômicas, étnico-raciais e religiosas cotidianamente; c) conhecer as culturas plurais, valorizando os saberes da comunidade; d) ter cuidado e atenção diante às possíveis formas de violação da dignidade da criança durante a execução das propostas; e) atender o direito das crianças e garantir experiência educativa com qualidade; f) estabelecer parceria com as famílias; g) organizar experiências de aprendizagem na proposta curricular. Além disso, realça a importância das propostas serem elaboradas de forma participativa e coletiva, prevendo a organização de espaços, tempos e materiais que permitam a ampliação de repertórios das crianças, destacando a diversidade como aspecto preponderante das propostas (abarcando também especificidades para o trabalho com as crianças indígenas e infâncias do campo), e por fim prevê a necessidade de articulação da educação infantil com o ensino fundamental.

A respeito da avaliação na Educação Infantil, as DCNEI colocam que as instituições educativas devem criar meios para acompanhar o trabalho pedagógico e para avaliar o desenvolvimento das crianças, sem ter como objetivo a realização de classificação (Brasil, 2010). A partir das considerações das DCNEI (Brasil, 2010), observa-se que a avaliação na Educação Infantil é um processo que exige um olhar multifacetado e sensível ao contexto e às particularidades de cada criança, respeitando quem ela é. A escuta atenta e a observação criteriosa são imprescindíveis às anotações e aos registros, os quais “[...] devem ganhar

significado a partir dos processos vivenciados por professores e crianças, considerando-se que o dia a dia nas atividades, falas, conquistas que confirmem o desenvolvimento da criança” (Santos; Oliveira; Pereira, 2022, p. 46).

De acordo com Santos, Oliveira e Pereira (2022), é comum a utilização de fichas de comportamento nas instituições de Educação Infantil e descrições padronizadas, que acabam “[...] desconsiderando o desenvolvimento e o percurso da criança durante a prática educativa” (Santos; Oliveira; Pereira, 2022, p. 47). De fato, isso limita a visão do profissional sobre a criança, pois coloca enfoque em momentos pontuais e desvaloriza o desenvolvimento e aprendizagem em sua totalidade e complexidade. Para que isso não ocorra, é necessário que a avaliação seja contínua e formativa, tendo em vista o real papel da Educação Infantil, que é o desenvolvimento integral da criança.

Escolarização: sim ou não?

Afinal, a Educação Infantil é escolarizada? De antemão, diante do que estabelece as normativas nacionais para a Educação Infantil, declara-se que não, essa etapa da educação básica não é e não deve ser, de forma alguma, escolarizada. Isso é o que revelam as especificidades da Educação Infantil compreendidas, anteriormente, a partir das DCNEI. Infelizmente, as práticas escolarizantes persistem em diversas instituições de Educação Infantil do país. Nesse sentido, Cunha e Silva (2019, p. 225) expõem que “após anos de luta para o reconhecimento da EI enquanto modalidade primordial para o desenvolvimento do cidadão, ainda se faz presente um ensino tradicional onde a cultura dominante impede a manifestação do diverso”.

Voltarelli, Fernandes e Lupis (2022) destacam os vícios pedagógicos, referindo-se às práticas escolarizantes, especificamente à antecipação da alfabetização para os pequenos, que têm invadido a Educação Infantil, colocando em xeque as potencialidades expressivas e criativas das crianças. As DCNEI expressam que, na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, é preciso “[...] garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental” (Brasil, 2010, p. 30). Portanto, antecipar conteúdos da etapa seguinte à Educação Infantil configura-se como violação aos direitos das crianças, comprometendo seu desenvolvimento. Em outras palavras, a escolarização precoce é um assalto à infância. Tendo isso em vista, a seguinte afirmação de Cunha e Silva (2019, p. 224) merece destaque:

A Educação Infantil (EI), primeira etapa da educação básica, é hoje valorizada por ser um campo riquíssimo de desenvolvimentos diversos. Era e continua sendo reconhecida como o período em que os educandos estão sendo preparados para o ensino fundamental, entretanto, há que se considerar que a antecipação de saberes, próprios das etapas posteriores, pode gerar efeitos negativos pois as crianças precisam vivenciar a infância de maneira livre e saudável.

De fato, a ansiedade dos pais e a pressão social fazem com que, cada vez mais, as instituições de Educação Infantil imponham práticas escolarizantes às crianças, sobrecarregando-as com atividades padronizadas e rotinas exaustivas. Como bem colocam Cunha e Silva (2019, p. 234-235), “não é difícil encontrarmos em EI cadernos repletos de tarefas mecânicas e repetitivas, onde é explícita a preocupação em preparar esses alunos para o ensino fundamental, ou seja, acelerar o seu desenvolvimento”. Horn (2004, p. 27), na mesma perspectiva, concorda que “a própria prática docente desenvolvida em muitas instituições de Educação Infantil defende o espaço como aliado ao controle dos corpos e dos movimentos considerados importantes no que é entendido como pré-alfabetização”. À vista disso, as autoras Cunha e Silva (2019) retomam às DCNEI com o intuito de salientar a necessidade das crianças de se expandirem, tanto no individual quanto no coletivo, e questionam como é possível as crianças se expandirem dentro de uma rotina que as limitam.

Segundo Corazza (2015, p. 257), “qualquer criança tem o direito de ser criança. Mas, em todo mundo, elas estão sendo apressadas a crescer, forçadas a amadurecer cada vez mais rápido, e a assumir responsabilidades, cada vez com menos idade”. Realmente, é indiscutível que a ansiedade vivenciada pela sociedade tem impactado negativamente as infâncias. O tempo de desfrutar da infância é precioso para a criança, pois é repleto de experiências essenciais ao seu desenvolvimento, como, por exemplo, o brincar. Luciana Brites (2020), autora do livro *Brincar é fundamental: como entender o neurodesenvolvimento e resgatar a importância do brincar durante a primeira infância*, destaca que a brincadeira é essencial para o desenvolvimento integral da criança, pois:

Por meio dela, os pequenos “experimentam” o mundo: testam habilidades (físicas e cognitivas); aprendem regras; treinam as relações sociais. Isso sem contar que, ao brincar, eles têm a chance de simular situações e conflitos e, assim, compreender e organizar as próprias emoções. Não é à toa, portanto, que o brincar é um direito de todas as crianças, garantido pela Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Brites, 2020, p. 18).

A brincadeira é tão primordial para a primeira infância que se constitui como eixo estruturante do currículo da Educação Infantil. Dessa forma, as instituições educativas

precisam, urgentemente, pautar suas práticas no brincar, uma vez que ele possibilita a interação entre as crianças e favorece seu desenvolvimento. Como enfatiza Prestes (2010, p. 160):

[...] é longo da brincadeira que, combinando situações vividas ou histórias ouvidas, a criança começa a compreender (tomar consciência) das relações que existem entre os mais diferentes fenômenos. Isso reflete-se diretamente em sua capacidade de criar e tem uma importância fundamental para o seu desenvolvimento mental. Então a brincadeira como atividade-guia na idade pré-escolar constrói as bases para o desenvolvimento dos processos de criação.

Diante disso, evidencia-se que “[...] as brincadeiras e interações favorecem a coordenação motora, a imaginação, o raciocínio lógico, a ampliação vocabular, dentre outros. Infelizmente, o tempo livre para a criança se desenvolver com alegria e prazer tem sido cada vez mais reduzido” (Cunha; Silva, 2019, p. 235). Portanto, é preciso remar contra a maré das pressões sociais e culturais, e respeitar as crianças em suas especificidades, proporcionando experiências que valorizem suas potencialidades, favoreçam seu desenvolvimento integral e contribuam para uma infância agradável e feliz. Afinal, “as crianças merecem receber uma atenção especial naquilo que mais necessitam: cuidado e educação com qualidade, onde se busque um aprendizado que respeite o tempo da infância” (Prudêncio, 2012, p. 17).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das discussões realizadas neste artigo, identificou-se o processo de construção histórica e os marcos legais que estruturam a Educação Infantil. Além disso, compreenderam-se as especificidades pedagógicas da Educação Infantil, as quais a constituem como etapa da educação básica com identidade educativa própria e não escolarizada. À vista do exposto, suscita-se a seguinte indagação: que educação queremos proporcionar às nossas crianças?

É preciso ter conhecimento acerca das singularidades desses sujeitos que, ao contrário do que pensa o senso comum, não são seres do amanhã, mas seres do hoje. Por isso, é importante evidenciar que, as crianças não serão, elas já são. Portanto, promover uma educação condizente com seus modos de ser e estar no mundo significa respeitá-las em sua essência e possibilitar que vivenciem uma infância mais alegre e plena de sentido. Para tanto, as educadoras e os educadores da Educação Infantil devem assumir uma postura reflexiva diante de seu trabalho pedagógico, no sentido de repensá-lo, com o intuito de realizar práticas consonantes com a primeira infância, de forma competente e embasados nas normativas nacionais que regem legalmente essa etapa da educação.

Certamente, diversos marcos foram alcançados no âmbito da Educação Infantil, entretanto não é por isso que se deva acomodar, pois ainda há um longo caminho a ser percorrido, principalmente no que tange à efetivação de uma práxis efetiva e condizente com as orientações normatizadas. Os ciclos da vida são assim: um se encerra para que outro comece, como a metamorfose da lagarta. A Educação Infantil brasileira não é mais uma lagarta, mas ainda não se tornou borboleta. Ela encontra-se em seu casulo, esperando o momento de poder voar livremente.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Bruna Molisani Ferreira. Infâncias e educação infantil: aspectos históricos, legais e pedagógicos. **RevistAleph**, Niterói, ano V, n. 16, p. 21-34, dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/39049>. Acesso em: 4 fev. 2026.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/CNE, 2010.
- BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: introdução**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação**. Brasília, DF: MEC, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1**, de 17 de outubro de 2024. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 out. 2024.
- BRITES, Luciana. **Brincar é fundamental: como entender o neurodesenvolvimento e resgatar a importância do brincar durante a primeira infância**. São Paulo: Editora Gente, 2020.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Experiências sensoriais, expressivas, corporais e de movimento nos campos de experiências da Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 8, n. 16, p. 184-207, 2016. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2405/2141>. Acesso em: 25 jan. 2026.

CORAZZA, Sandra Mara. Infância: desafios de todos, todos os dias. In: SANTOS, Benerval Pinheiro; OLIVEIRA, Cristiane Coppe de; MENDES, Olenir Maria (org.). **Educação e culturas populares em diferentes contextos educativos: pesquisas e intervenções**. Uberlândia: EDUFU, 2015. p. 257-272.

COSTA, Juliana Cristina; COSTA, Valdirene; MELO, André Luis de Andrade. Paulo Freire, o direito à educação como prática emancipatória e a identidade da educação infantil. **Filosofia e Educação**, Campinas, SP, v. 13, n. 2, p. 2357-2384, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8665842>. Acesso em: 18 jan. 2026.

CUNHA, Myrtes Dias da; SILVA, Cecília Rezende. Reflexões acerca da estrutura curricular para a educação infantil. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 26, n. 1, p. 223-243, jan. 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-17302019000100223&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 03 fev. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KRAMER, Sônia. Propostas pedagógicas ou curriculares de Educação Infantil: para retomar o debate. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 13, n. 2 (38), p. 65-82, maio/ago. 2002.

LAZARETTI, Lucineia Maria; ARRAIS, Luciana Figueiredo Lacanallo. O que cabe no currículo da educação infantil? Um convite à reflexão. **Educação em Análise**, Londrina, v. 3, n. 2, p. 27-46, 2018. DOI: 10.5433/1984-7939.2018v3n2p27. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/33682>. Acesso em: 24 jan. 2026.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MOTTA-ROTH, Desirée; HENDGES, Graciela Rabuske. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PONCE, Branca Jurema; DURLI, Zenilde. Currículo e identidade da educação infantil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 3, p. 775-792, set./dez. 2015. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 18 jan. 2026.

PRESTES, Zóia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vygotsky no Brasil: repercussões no campo educacional.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2010.

PRUDÊNCIO, Patrícia. **A precoce escolarização na educação infantil.** 2012. Artigo (Especialização em Educação Infantil) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

RODRIGUES, Sílvia Adriana. **Viajando pela educação da primeiríssima infância: sentidos, crenças e valores que sustentam os saberes e as práticas pedagógicas na/da creche.** 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/b7e43121-4633-445d-af1e-fa5e97b4f37b>. Acesso em: 23 jan. 2026.

RODRIGUES, Sílvia Adriana; ANDRADE, Erika Natacha Fernandes de; SOUZA, Dulcinéia Beirigo de. O que é específico na educação da primeiríssima infância? Pistas de um caminho formativo a ser (re)construído. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 14, n. esp., p. 234-256, 2022. DOI: 10.28998/2175-6600.2022v14nEsp234-256. Disponível em: <https://ufal.emnuvens.com.br/debateseducacao/article/view/12654>. Acesso em: 23 jan. 2026.

SANTOS, Anderson Oramisio; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; PEREIRA, Silvânia Santos. Avaliação na educação infantil: observação, registros e intervenção pedagógica. **Cadernos da FUCAMP**, v. 21, n. 53, p. 38-69, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2836>. Acesso em: 23 jan. 2026.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2009. DOI: 10.63595/rbhc.v1i1.10351. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhc/article/view/10351>. Acesso em: 31 jan. 2026.

VOLTARELLI, Monique Aparecida; FERNANDES, Isabela Signorelli; LUPIS, Jennifer. Entre o proposto e o vivido: diálogos sobre o currículo e os vícios pedagógicos na educação infantil. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 14, n. esp., p. 283-311, 2022. DOI: 10.28998/2175-6600.2022v14nEsp283-311. Disponível em: <https://ufal.emnuvens.com.br/debateseducacao/article/view/12584>. Acesso em: 25 jan. 2026.