



EDUCAÇÃO INFANTIL:

ASPECTOS HISTÓRICOS, DOCUMENTOS

LEGAIS E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

SANDRA REGINA GARDACHO PIETROBON



Caros alunos,

Esse ebook é um pdf interativo. Para conseguir acessar todos os seus recursos, é recomendada a utilização do programa Adobe Reader 11.

Caso não tenha o programa instalado em seu computador, segue o link para download:

<http://get.adobe.com/br/reader/>

Para conseguir acessar os outros materiais como vídeos e sites, é necessário também a conexão com a internet.

O menu interativo leva-os aos diversos capítulos desse ebook, enquanto as setas laterais podem lhe redirecionar ao índice ou às páginas anteriores e posteriores.

Nesse *pdf*, o professor da disciplina, através de textos próprios ou de outros autores, tece comentários, disponibiliza links, vídeos e outros materiais que complementarão o seu estudo.

Para acessar esse material e utilizar o arquivo de maneira completa, explore seus elementos, clicando em botões como flechas, linhas, caixas de texto, círculos, palavras em destaque e descubra, através dessa interação, que o conhecimento está disponível nas mais diversas ferramentas.

Boa leitura!



SUMÁRIO



APRESENTAÇÃO

Caros alunos!

Este material objetiva trazer temáticas referentes à educação da infância, em especial das crianças menores de seis anos, que compreende a educação infantil, primeira etapa da educação básica, obrigatória dos 4 aos 17 anos de idade na legislação brasileira.

Apresenta-se a concepção de criança e infância. A criança é sujeito social, participativo e de direitos e a infância é fase que vive esse sujeito. Discorre-se sobre os documentos oficiais mais relevantes sobre esse campo, no que diz respeito ao direito à educação infantil, à formação mínima necessária para atuar nesta etapa e se aborda as propostas pedagógicas para atender aos aspectos de educação, cuidados e brincadeiras tão preconizados para o planejamento docente.

A avaliação na educação infantil não tem efeitos de promoção, nem é vista de maneira quantitativa, mas num viés de acompanhamento do desenvolvimento das crianças, para que as propostas atendam às suas necessidades e para que os profissionais estejam atentos ao contexto vivido pelas crianças e as famílias, já que as instituições as acolhem, interagem, propiciam espaços de socialização entre professores-crianças e ministram conhecimento.


Espera-se que vocês se identifiquem com as temáticas estudadas, e aprofundem-nas com os materiais indicados. Bons estudos!

1. A CONCEPÇÃO DE CRIANÇA E INFÂNCIA: ELEMENTOS HISTÓRICOS

Quando se aborda a concepção de criança e infância, há autores que destacam que essa representação é algo construída social e historicamente, a depender da cultura, dos costumes, da forma como os adultos e o aparato legal entendem o ser criança ou viver a infância.

Para o autor Ariès (1981), a categoria criança aparece aos poucos, na história, entre os séculos XII e XVII. É a partir daí que começa a haver um sentimento pela infância, como analisa o autor num contexto francês. Destaca que, a partir do século XVII, as crianças ocupam um lugar junto aos pais, nascendo o sentimento de família e pertencimento e as crianças começam a ter a educação pensada por escolas, não apenas sendo cuidadas e educadas por amas e tutores.

No século XIX, há um olhar da família para as crianças, num contexto mais abastado pois que, para famílias com poucos recursos, as crianças viviam mais afastadas dos pais, no espaço das ruas, ou como pudessem (REDIN, 1998). Portanto, a relevância dada às crianças e ao sentimento de família, está relacionada à organização sociocultural, política e econômica. Então, a criança é o sujeito real, que vive o tempo/a fase da vida chamada infância. “Podemos compreender a infância como a concepção ou a representação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida, ou como o próprio período vivido da criança, o sujeito real que vive essa fase da vida”. A




história da infância seria então a história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos, com essa classe de idade [...]” (FREITAS; KUHL-MANN JR, 2002, p. 7).

No âmbito institucional, ao pensar uma educação para crianças pequenas, Friedrich Froebel (1782-1852) desenvolveu uma proposta de instituições para o cuidado delas e foi inspiração para muitas instituições no século XIX e início do século XX. Foi o criador dos kindergarten (kind = criança; garten = jardim, em alemão), conforme Arce (2002). Em Froebel há a metáfora da criança como uma planta que, se for bem cuidada, nutrida, crescerá e dará frutos.

As professoras eram as jardineiras que cuidavam e amparavam as crianças para o pleno desenvolvimento. O lúdico era contemplado, o brincar, os passeios na natureza, a participação da família na escola. Como Froebel tinha formação cristã, sua filosofia tinha esses preceitos: “Deus, a natureza e o ser humano formam uma unidade que seria o fundamento de toda a existência.” (ARCE, 2002, p. 112).

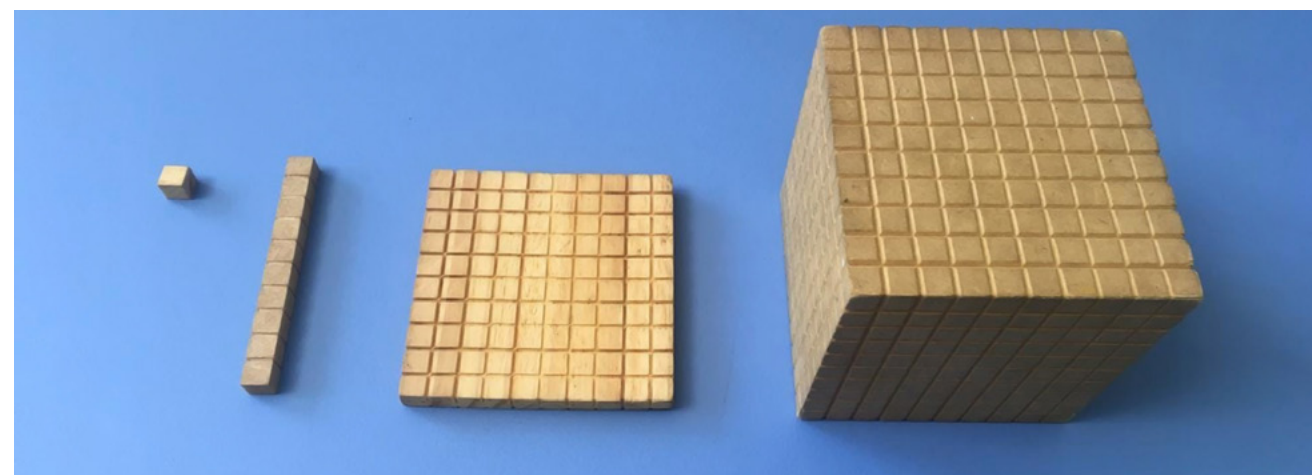
Pelo fato das ideias de Froebel serem associadas ao socialismo, na Alemanha, o educador viu seus jardins-de-infância serem impedidos de funcionar, pois acreditava-se que eram espaços de disseminação de tais ideais (ARCE, 2002). Contudo, sua proposta de educação para crianças continuava sendo disseminada, não só em seu país, haja vista que sua metodologia tinha sido trabalhada em cursos de formação para professores e teve seguidores em outros países do mundo.



Tendo Froebel como um dos seus inspiradores, Maria Montessori (1870-1952) foi a primeira mulher a graduar-se em Medicina, na Universidade de Roma e iniciou trabalhos com crianças tidas como anormais (COSTA, 2001). Ao criar um método focado no desenvolvimento da autonomia da criança como ser ativo, desenvolveu materiais didáticos e princípios que trouxeram, no início do século XX, preceitos educacionais que se alinhavam aos “[...] da Escola Nova, que tinha por ideal educar para a liberdade, no sentido de possibilitar a autogestão do educando e a construção de uma sociedade democrática.” (COSTA, 2001, p. 306).

Montessori organizou o método com ênfase na educação dos sentidos, linguagem, e equilíbrio corporal. As atividades tinham como objetivo a educação para a vida, com aspectos lúdicos e a organização do espaço interno, o ambiente, como um elemento educativo também, pois a ideia de adaptar os móveis e materiais às crianças tem origens na proposta desta médica e educadora italiana. Um dos exemplos é o material dourado, amplamente utilizado nas escolas, que é composto por um cubo grande (milhar), placas divididas em 100 cubos (centena), palitos divididos em 10 (dezena) e os pequenos cubos representando a unidade.


Imagem 1 – Material dourado



Fonte: Olívia Rall - Instituto Claro.

Nas escolas em que Montessori trabalhou, sempre esteve atenta às crianças, pois todos os materiais que criava, ajustava conforme a necessidade delas, tratando-se de uma pedagogia científica, como explica Angotti (2007), com base em uma educação dos sentidos e o método experimental.

No século XX o mundo passou por duas guerras mundiais e a educação tinha um papel essencial de resgatar as pessoas, dar-lhes uma perspectiva diferenciada. Justamente no período entre guerras, o educador francês Célestin Freinet desenvolveu, num lugar interiorano de seu país, uma escola diferenciada, que entende que a vida faz parte da escola, com princípios da livre expressão, do respeito ao ser humano e do tateamento experimental. A concepção de criança, em Freinet, aproxima-se muito da perspectiva atual, considerando-a como participativa dos processos educativos: “Para Freinet, a criança é um ser afetivo, um ser inteligente e um ser social como o adulto.” (SANTOS, 1996, p. 34).




A livre expressão e o tateamento experimental, na pedagogia deste educador, foram grandes motores para a realização de suas propostas:

A livre expressão na pedagogia Freinet envolve toda uma gama de atividades que envolvem as crianças, seja pela escrita, pelo desenho, pelo teatro, pela oralidade, pelo sentimento! Contudo, isto não significa que as classes do educador não tinham um programa, objetivos claros, organização, pois, a preparação, o acompanhamento feito por ele às crianças era algo incansável.

Em se tratando do âmbito da pesquisa, o tateamento experimental era utilizado como possibilidade da criança experimentar diferentes situações, observando, indagando, questionando, realizando anotações, para depois estes aspectos serem debatidos e relacionados aos temas/conteúdos curriculares, mas já com uma perspectiva da criança, e não somente do adulto. Para Freinet a pesquisa é mobilizada pelo instinto de querer conhecer algo que serve à vida, e nesse processo adquire sentido (PIETROBON, 2019, p. 237).

Freinet criou princípios, materiais pedagógicos, técnicas diversas, que fazem com que a criança se desenvolva por meio da educação pelo trabalho, unindo a intelectualidade e a prática. Então, o aprendizado dá-se pela ação, pela troca, pela socialização, dando liberdade de escolha para as crianças, assim como Montessori pensou em



sua forma de ensinar e interagir com elas. Neste item foram destacados alguns aspectos que influenciaram a concepção de criança, e em se tratando da educação infantil, houve a influência no Brasil de educadores europeus que tinham nos métodos um olhar diferenciado, entendendo as crianças como seres ativos, com possibilidade de aprender.

Para refletir sobre o sentimento de infância e como foi construído na história, indica-se o vídeo com a historiadora Mary Del Priore, que destaca o período colonial brasileiro, o séc. XIX e a perspectiva de educação das crianças num contexto de início da industrialização, e da antropóloga Clarice Cohn, que comenta sobre o que é ser criança na atualidade, em diferentes culturas e a diversidade da infância considerando a amplitude do território e a relação com a escolarização. Vídeo bem interessante produzido pela Univesp.

Clarice Cohn e Mary Del Priore - Infância

1.1 A criança como ser social e participante


Na atualidade, o entendimento é que as crianças não são seres passivos ou uma folha de papel em branco, como se tinha numa abordagem tradicional de ensino (MIZUKAMI, 1986). Pelo contrário, as propostas pedagógicas que se desenvolveram em especial nas últimas décadas do século XX e no século XXI, afirmam que a criança é participativa, ativa, pensante.

Uma das perspectivas para este entendimento, e que é bem atual, diz respeito à Sociologia da Infância idealizada pelo professor e pesquisador luso Manuel Sarmiento, que considera a criança ser social, sendo a infância uma categoria social a ser estudada, e difere da categoria dos adultos. Entende, também, que a infância tem muitas diferenciações a depender do contexto socioeconômico, cultural, momento histórico e produções que realiza – na escola ou fora dela, além de outros aspectos a serem investigados.

Imagem 2 – Crianças, brincadeira de rua



Fonte: Pixabay.com.



Sarmiento e Pinto (1997) consideram que há uma visibilidade maior no que diz respeito à infância, enquanto categoria social, mas que essa visibilidade não altera, na maioria dos casos, as situações de pobreza, de exclusão, de conflitos bélicos ou de marginalização das crianças. Assim, pesquisar e atuar na docência com crianças é um espaço rico de experiências, de compreensão do real e de conhecimento sobre diversas situações vividas por elas.

As idades da infância são consideradas, em cada país ou cultura, de maneira diferenciada. No Brasil, a homologação do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069 (13 de julho de 1990), o ECA, define o ser criança, em termos etários: “Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.” Desta forma, tem-se um parâmetro do tempo que perdura a infância no contexto brasileiro, embora nem toda criança viva sua infância. Por isso, afirma-se que há diferentes formas de viver e estar no tempo infância, com base no que pontuam Sarmiento e Pinto (1997), pois há a criança escolarizada, a criança indígena, a criança ribeirinha, a criança que vive no campo, a criança em situação de risco, a criança com uma família e é cuidada, a criança da periferia, entre outros contextos.

Imagem 3 – Menina e cão



Fonte: Pixabay.com

Para Sarmento e Pinto (1997), as crianças vivem situações sociais distintas o que é um dos principais fatores da heterogeneidade da infância. As diferenças são constituídas por questões individuais, de raça, gênero, cultura, grupo social, entre outras. Nas investigações sobre a infância é crucial indicar esses diferentes fatores, que interferem e são decisivos na forma de ser criança.

Na perspectiva dos estudos sobre a infância, Barbosa (2014) destaca que os estudos de Sarmento trazem à tona a ideia de criança como ser social e que produz cultura já que, ao agir, dá sentidos à ação, nas interações, e é capaz de produção própria acerca do mundo à sua volta. Isto, sobretudo, dá uma ideia de criança que é participante de todas as atividades sociais, mas sem perder sua particularidade. O olhar da criança é diferente do adulto e, portanto, há que considerá-la e respeitá-la.



Conheça um pouco da área de pesquisa do prof. Dr. Manuel José Jacinto Sarmento, pesquisador português, que estuda sobre a Sociologia da Infância, compreendendo a criança como protagonista e a infância como categoria social.


Conheça a história e a pesquisa de Manoel José Jacinto Sarmento

A ideia de infância antes do século XX era algo quase que inexistente. A criança não tinha um lugar na sociedade, era logo inserida nas atividades adultas, e não era vista como ser ativo e participativo. As pedagogias do século XX, como de Montessori e Freinet, como exemplos, deram elementos para se ter uma visão diferenciada do lugar das crianças no contexto social, cultural, histórico, como seres que pensam, que desenvolvem autonomia e que participam de seu processo educativo. No século XXI há pesquisas relevantes, com base na área de estudos da Sociologia da Infância, que coloca a criança como ser social e a infância como uma categoria a ser estudada em suas diferentes facetas e lugares de vivências.

2. DOCUMENTOS OFICIAIS E AS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica, e é a partir da Constituição Federal Brasileira, de 1988, que ela adquire *status* de direito das crianças, haja vista a forte tendência assistencialista até então, para as crianças menos favorecidas e o viés escolarizante para aquelas que podiam estar numa instituição privada ou mesmo uma pré-escola anexa às escolas de anos iniciais. Entretanto, é a partir da década de 80 que se vê uma mudança na premência de atendimento às necessidades das crianças.


A partir da década de 1990, legislações demarcaram o compromisso com as crianças e com a educação infantil. O Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, em 1990, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, nº 9394/1996. Na LDBEN de 1996, há o entendimento de que creches e pré-escolas compõem a educação básica, o que lhes dá outra perspectiva, inclusive que os profissionais tenham uma formação específica, admitida como formação mínima, o magistério/formação docente em nível médio e em cursos de licenciatura. No caso do curso de Pedagogia, este é quem assume a tarefa de formação dos professores que atuam na etapa da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, com uma proposta formativa que abrange disciplinas teóricas e a relação com a prática pedagógica, por meio de pesquisas, atividades extensionistas e os estágios específicos nestas etapas.



A lei nº 12.796, de 2013, altera dispositivos da LDBEN de 1996, e no artigo 4º, reforça a educação pública e gratuita para crianças até os cinco anos de idade, que compreende a etapa da educação infantil, e a educação básica também gratuita até os 17 anos de idade. Também, a lei 12.796/2013 torna a matrícula na pré-escola obrigatória a partir dos quatro anos de idade.

Ainda, sobre documentos oficiais do Ministério da Educação, na década de 1990, foram publicados os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - RCNEI (1998), que deram base às discussões sobre a questão curricular e os encaminhamentos metodológicos, que são ainda fonte de consulta para educadores da educação infantil. Os RCNEI foram organizados “[...] em três volumes dedicados às concepções de identidade e autonomia, conceito de criança, objetivos da educação infantil e conhecimento de mundo (música, movimento, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade, matemática).” (PIETROBON; FRASSON, 2021, p. 41).

Em 1999, houve a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução nº1, da Câmara de Educação Básica). “O referido documento trouxe a questão da elaboração das propostas pedagógicas por profissionais que tivessem diploma na área de formação docente, tendo a criança e seu entorno como foco” (PIETROBON; FRASSON, 2021, p. 41).



Após dez anos, houve a homologação da Resolução nº 5, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), documento referência. Inclusive, o conceito de criança e proposta pedagógica permanece na Base Nacional Comum Curricular (2017), abordada no próximo item.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) trazem a perspectiva de criança como participativa dos processos educativos, foco no planejamento, reforçando que a educação infantil é parte integrante da educação básica, oferecida por instituições públicas ou privadas, sendo creches ou pré-escolas, para crianças de 0-5 anos, com uma proposta pedagógica que:

[...] deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2009, p. 2).

A educação infantil, enquanto espaço de interação, brincadeiras e socialização das crianças, é vinculada às propostas educativas e de cuidados, contemplando as diferentes necessidades das crianças, em cada faixa etária.

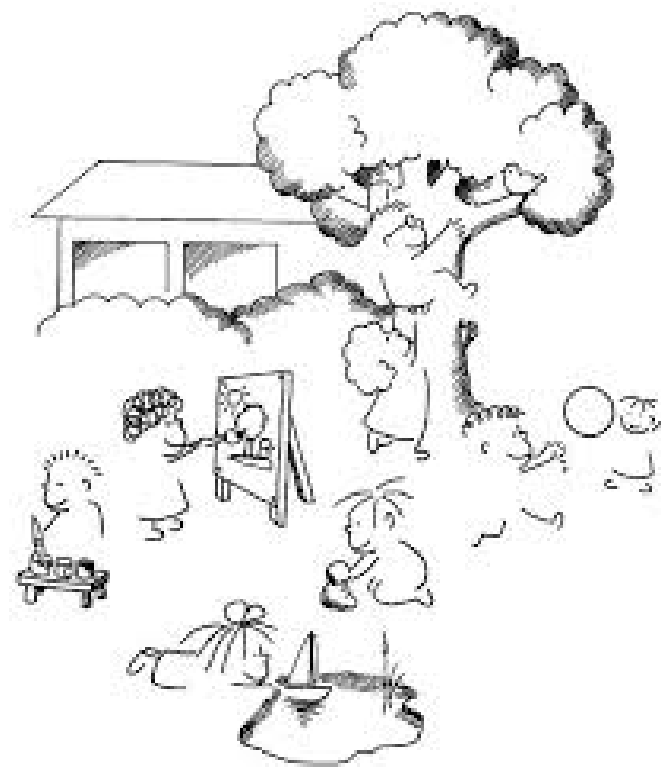
2.1 A Base Nacional Comum Curricular e os campos de experiência

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) é composta por um conjunto de conhecimentos e experiências relacionados aos currículos e propostas das escolas, para que sejam implementadas em todas as etapas de ensino, em instituições públicas e privadas. No que se refere à educação infantil, a BNCC ampara-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009) quanto à concepção de criança, de brincadeiras e de lúdico como eixos articuladores da aprendizagem, por meio de situações que liguem o currículo das instituições e as vivências das crianças.

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir **intencionalidade educativa** às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola (BRASIL, 2017, p. 36, grifo no original).

Assim, as propostas pedagógicas não são algo rígido, sem a participação das crianças e suas famílias, há que se ter um olhar para o contexto social mais amplo. Os professores, nesse caso, são os organizadores do processo de aprendizado, atentando para cada faixa etária em que as crianças estão, os espaços da instituição como promotores do aprendizado, os recursos disponíveis, o tempo destinado para a realização das atividades e as formas de acompanhamento do processo.

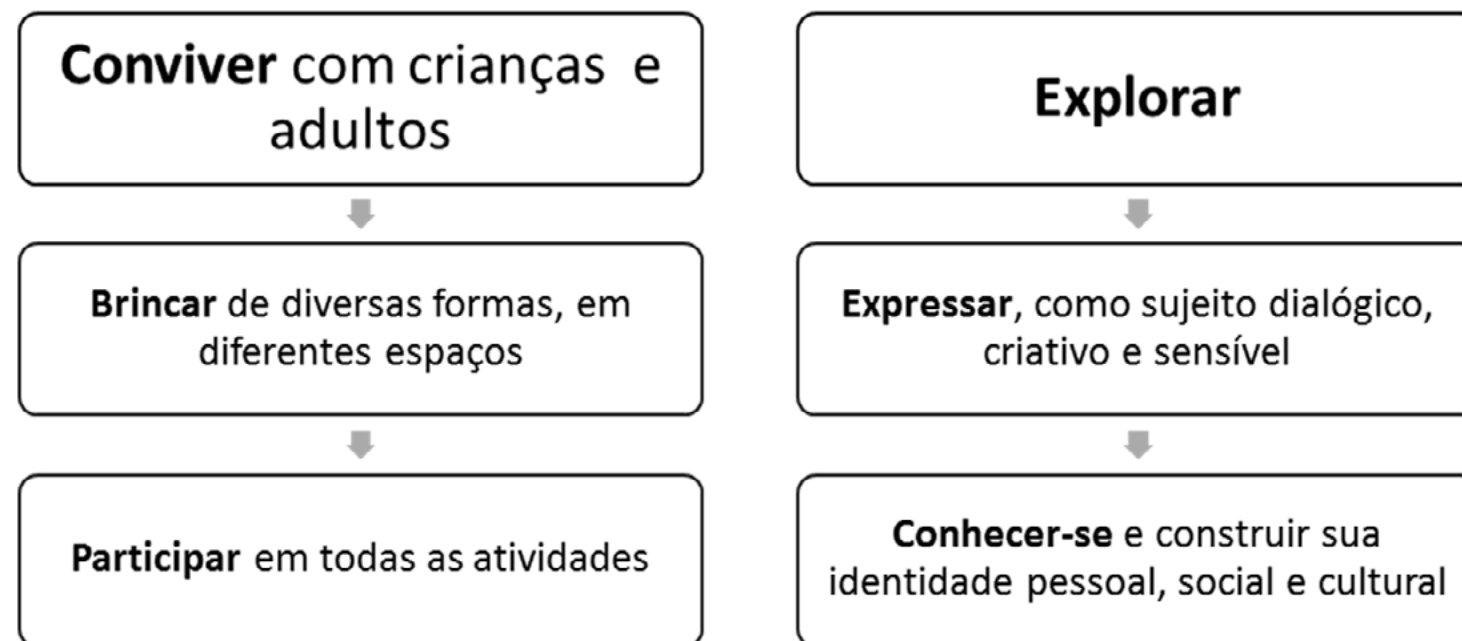
Imagem 4 – Imagem Tonucci



Fonte: Pinterest.

A BNCC (2017) traz direitos a serem contemplados no trabalho com as crianças, nas práticas e interações, conforme segue, de forma sintética:

Figura 1 – Direitos da aprendizagem – Educação Infantil



Fonte: Autoria própria, com base na BNCC (2017).

Observa-se nos direitos de aprendizagem que a questão do educar, cuidar e brincar, trinômio da educação infantil permanece, bem como a construção da identidade, o entendimento de que a criança tem direito de expressar-se em todas as situações e a questão da convivência que, agora, pelo distanciamento social está comprometida, de modo que a relação instituições-crianças e as famílias encontra-se mais restrita, com a mediação por recursos tecnológicos ou envio de atividades.



Indica-se a leitura de um documento produzido pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, “Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças (CAMPOS e ROSEMBERG, 2009), no qual observa-se uma amplitude quanto à questão da participação, do brincar, das atividades de cunho curricular, bem como o entendimento de criança criativa e participativa no espaço da creche e da pré-escola.

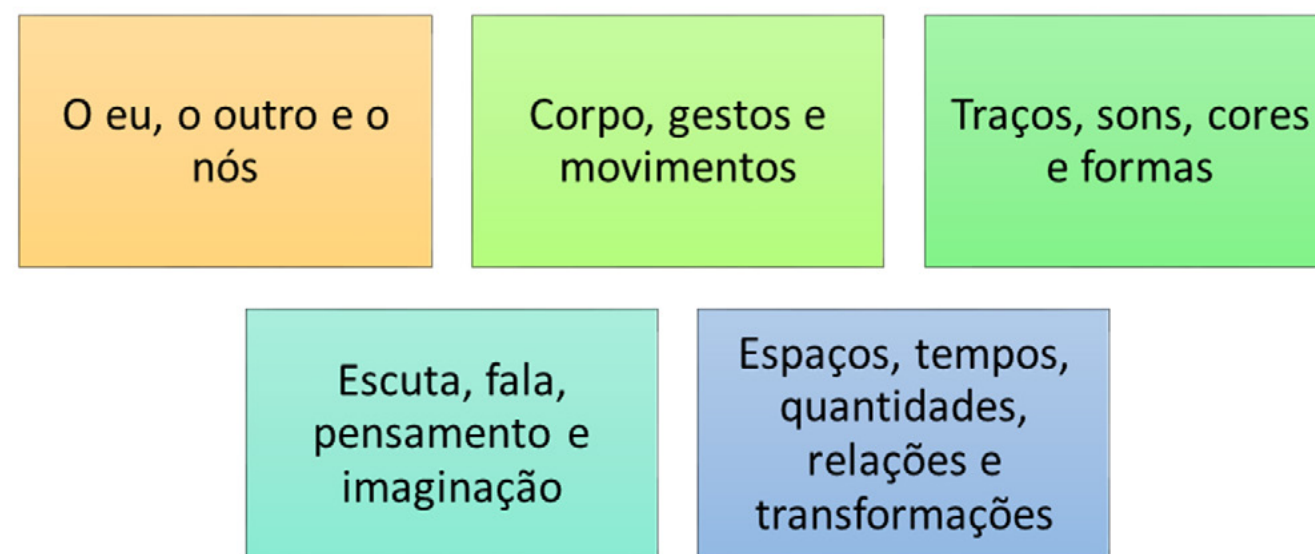
Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças

A BNCC (2017) está organizada por grupos etários: 1. Bebês (de zero a um ano e seis meses); 2. Crianças bem pequenas (um ano e sete meses a três anos e onze meses); e, 3. Crianças pequenas (quatro a cinco anos e onze meses). Além disso, os temas e conteúdos estão contemplados em campos de experiência que dizem respeito a: “Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural.” (BRASIL, 2017, p. 38).

Os escritos de Finco, Barbosa e Faria (2015) explicam que os campos de experiência não são algo novo, têm as bases na educação de crianças pequenas na Itália, na década de 1990 já que, naquele país,

essa perspectiva de entrelaçar os saberes das crianças ao currículo das instituições foi algo pensado para que as mesmas, desde muito cedo, desenvolvessem a criticidade e autonomia, o que requer organização no planejamento e constante interação.

Figura 2 – Campos de experiência




Fonte: Autoria própria, com base na BNCC (2017).

Contemplando-se os campos de experiência da Figura 2, apresenta-se alguns exemplos para o trabalho pedagógico com as crianças, compreendendo que cada faixa etária exige uma forma de interação, além de materiais didáticos e formas de acompanhamento das atividades diferenciadas. Para tanto, é salutar que os professores da educação infantil tenham no planejamento das ações oportunidade de estudo, reflexão e acompanhamento da prática, aspectos abordados em um dos itens a seguir. Na sequência, então, um quadro que demonstra alguns exemplos de práticas com cada campo de experiência:

Quadro 1 – Exemplos de práticas pedagógicas – Campos de experiência

| | |
|---|--|
| O eu, o outro e o nós | <ul style="list-style-type: none">- Experiências relacionadas à construção da identidade e da subjetividade;- Ampliação de experiências do conhecimento sobre si e sobre os outros;- Entendimento do individual e do coletivo, com interações diversas. |
| Corpo, gestos e movimentos | <ul style="list-style-type: none">- As crianças exploram o espaço com seu corpo, com diferentes movimentos e ações;- O faz de conta está presente, as crianças imitam personagens, desenvolvendo narrativas teatrais e imaginativas. |
| Traços, sons, cores e formas | <ul style="list-style-type: none">- Ressalta as experiências das crianças com as diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas;- Contato com a linguagem musical e as linguagens visuais;- Enfatiza as experiências de escuta ativa e de criação musical, desde que sejam proporcionadas diferentes experiências;- Incluem propostas como: desenho, pintura, escultura, modelagem, colagem, gravura, fotografia, entre outras. |
| Escuta, fala, pensamento e imaginação | <ul style="list-style-type: none">- Experiências para promover a linguagem oral das crianças (cantigas, brincadeiras de roda, palavras cantada)- Leituras de histórias, representação de personagens, imitações que favoreçam a imaginação e a fantasia.- Mostrar às crianças situações de vivências cotidianas de escrita, com uma função social. |
| Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações | <ul style="list-style-type: none">- Favorecimento das relações espaciais (ex: longe/perto, frente/atrás);- Construção das noções de tempo;- Relações de quantidade, contagem, ideia de tamanho, transformação de materiais e objetos.- Experiências de relações e transformações, favorecendo a construção de conhecimentos e valores das crianças, sobre os diferentes modos de viver de pessoas em tempos passados ou em outras culturas. |

Fonte: Autoria própria, com base em BNCC (2017).



Cada campo de experiência traz em si inúmeras possibilidades de trabalho, inclusive temas com uma abordagem de áreas diferentes do conhecimento, o que enriquece o trabalho pedagógico com as crianças.

Tomando estes pontos como reflexão, constata-se que, a BNCC pode ser um guia, mas não causar um engessamento. Pois, caberá aos(as) professores(as) um olhar atento ao contexto no qual se encontram, às crianças que estão nas instituições e suas necessidades de cuidado, educação e brincadeiras. (PIETROBON; FRASSON, 2021, p. 46).

Como destacam os autores, qualquer que seja o documento oficial, legislação, orientações de Secretarias Municipais, são implementados considerando a realidade da instituição, das crianças e suas famílias, a proposta pedagógica que da instituição contemplando o local e o contexto de vivência de todos os envolvidos.

Este vídeo indicado dará uma visão geral da BNCC da parte da educação infantil, com os direitos de aprendizagens e campos de experiência, com a prof.^a Beatriz Ferraz.

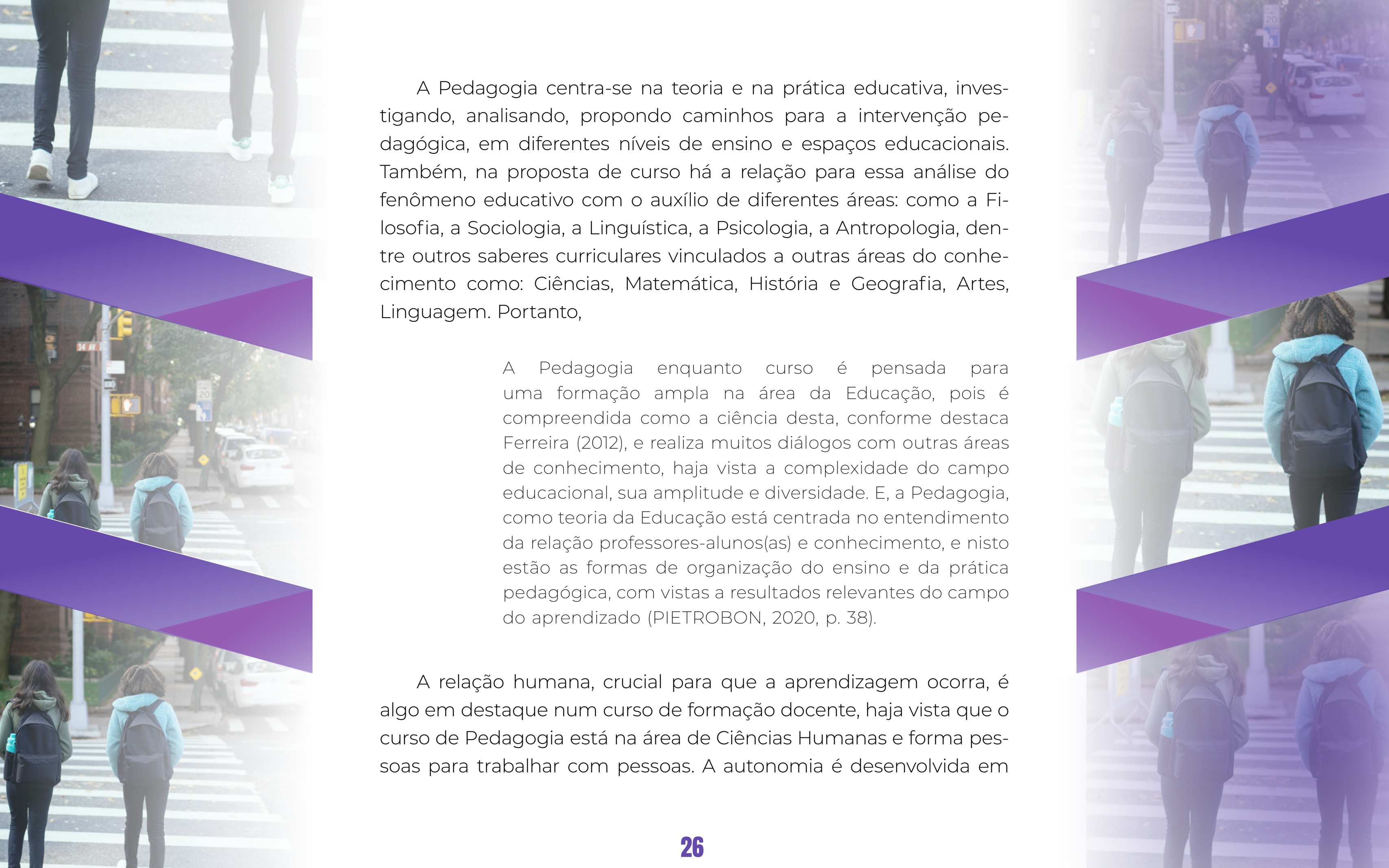
Educação Infantil na BNCC

3. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A BASE TEÓRICA PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, nº 9394/1996) dá um direcionamento em relação à formação mínima necessária para a atuação do docente na educação infantil, como também, reforça a necessidade de formação para a docência na primeira etapa da educação básica, retirando o estigma destes profissionais que, em muitos momentos foram chamados de pajens, cuidadores, com viés mais assistencial do que educativo.

Art. 62 A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 2013, p. 2).

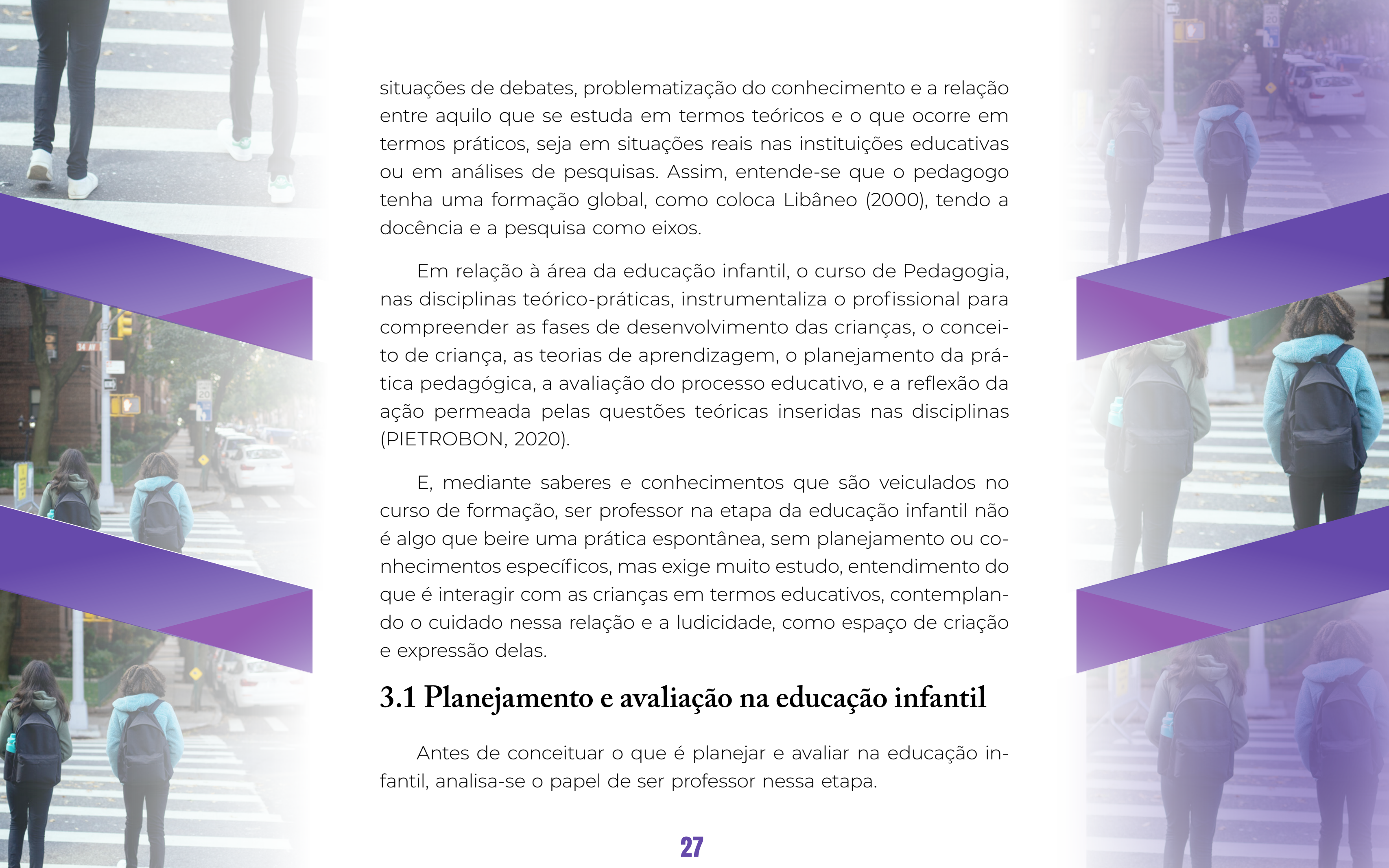
Como coloca a legislação, é admitida a formação de nível médio, modalidade normal, para a atuação na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, contudo, muitos municípios, nos planos de carreira, estabelecem a formação em nível superior, curso de Pedagogia, para a docência nestas etapas. Desse modo, o curso de Pedagogia tem, na proposta pedagógica, como uma das áreas formativas, a educação infantil com a sua especificidade.



A Pedagogia centra-se na teoria e na prática educativa, investigando, analisando, propondo caminhos para a intervenção pedagógica, em diferentes níveis de ensino e espaços educacionais. Também, na proposta de curso há a relação para essa análise do fenômeno educativo com o auxílio de diferentes áreas: como a Filosofia, a Sociologia, a Linguística, a Psicologia, a Antropologia, dentre outros saberes curriculares vinculados a outras áreas do conhecimento como: Ciências, Matemática, História e Geografia, Artes, Linguagem. Portanto,

A Pedagogia enquanto curso é pensada para uma formação ampla na área da Educação, pois é compreendida como a ciência desta, conforme destaca Ferreira (2012), e realiza muitos diálogos com outras áreas de conhecimento, haja vista a complexidade do campo educacional, sua amplitude e diversidade. E, a Pedagogia, como teoria da Educação está centrada no entendimento da relação professores-alunos(as) e conhecimento, e nisto estão as formas de organização do ensino e da prática pedagógica, com vistas a resultados relevantes do campo do aprendizado (PIETROBON, 2020, p. 38).

A relação humana, crucial para que a aprendizagem ocorra, é algo em destaque num curso de formação docente, haja vista que o curso de Pedagogia está na área de Ciências Humanas e forma pessoas para trabalhar com pessoas. A autonomia é desenvolvida em



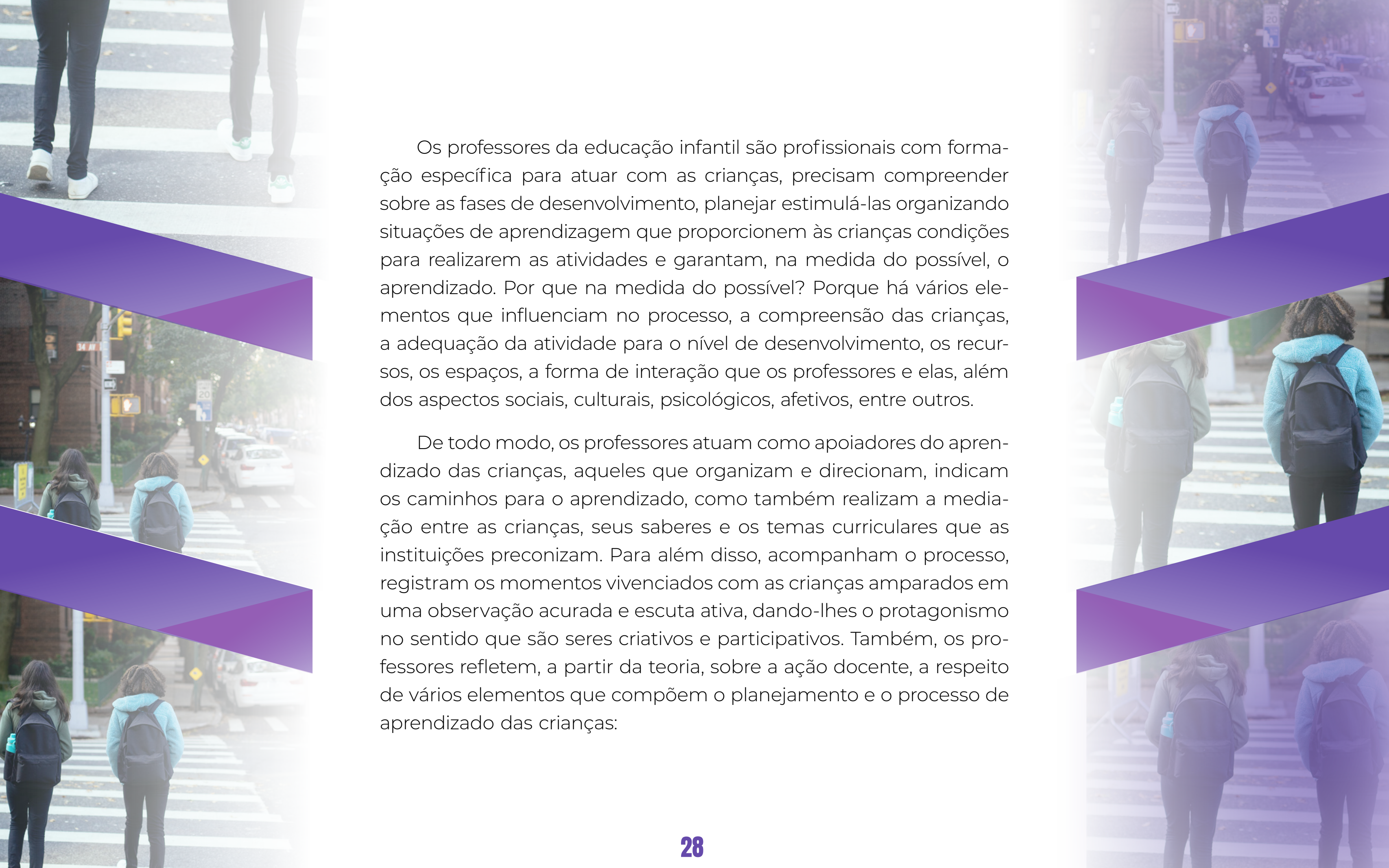
situações de debates, problematização do conhecimento e a relação entre aquilo que se estuda em termos teóricos e o que ocorre em termos práticos, seja em situações reais nas instituições educativas ou em análises de pesquisas. Assim, entende-se que o pedagogo tenha uma formação global, como coloca Libâneo (2000), tendo a docência e a pesquisa como eixos.

Em relação à área da educação infantil, o curso de Pedagogia, nas disciplinas teórico-práticas, instrumentaliza o profissional para compreender as fases de desenvolvimento das crianças, o conceito de criança, as teorias de aprendizagem, o planejamento da prática pedagógica, a avaliação do processo educativo, e a reflexão da ação permeada pelas questões teóricas inseridas nas disciplinas (PIETROBON, 2020).

E, mediante saberes e conhecimentos que são veiculados no curso de formação, ser professor na etapa da educação infantil não é algo que beire uma prática espontânea, sem planejamento ou conhecimentos específicos, mas exige muito estudo, entendimento do que é interagir com as crianças em termos educativos, contemplando o cuidado nessa relação e a ludicidade, como espaço de criação e expressão delas.

3.1 Planejamento e avaliação na educação infantil

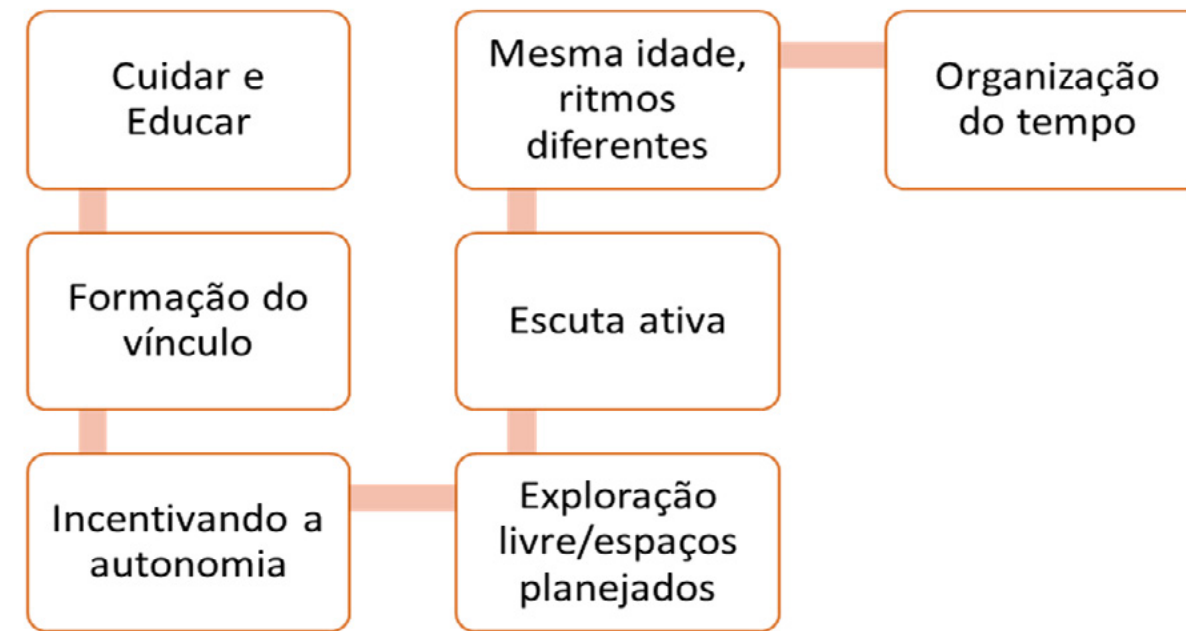
Antes de conceituar o que é planejar e avaliar na educação infantil, analisa-se o papel de ser professor nessa etapa.



Os professores da educação infantil são profissionais com formação específica para atuar com as crianças, precisam compreender sobre as fases de desenvolvimento, planejar estimulá-las organizando situações de aprendizagem que proporcionem às crianças condições para realizarem as atividades e garantam, na medida do possível, o aprendizado. Por que na medida do possível? Porque há vários elementos que influenciam no processo, a compreensão das crianças, a adequação da atividade para o nível de desenvolvimento, os recursos, os espaços, a forma de interação que os professores e elas, além dos aspectos sociais, culturais, psicológicos, afetivos, entre outros.

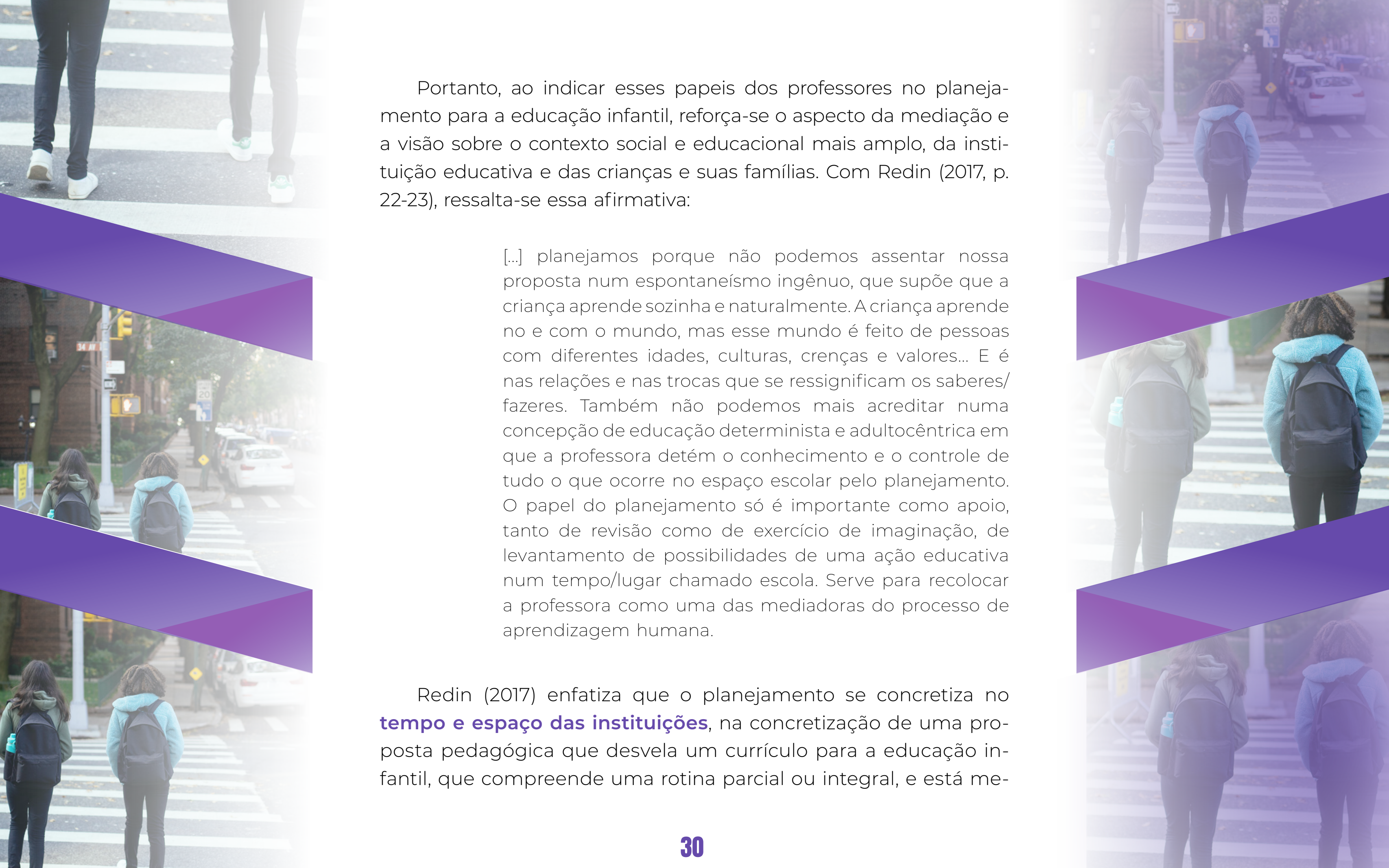
De todo modo, os professores atuam como apoiadores do aprendizado das crianças, aqueles que organizam e direcionam, indicam os caminhos para o aprendizado, como também realizam a mediação entre as crianças, seus saberes e os temas curriculares que as instituições preconizam. Para além disso, acompanham o processo, registram os momentos vivenciados com as crianças amparados em uma observação acurada e escuta ativa, dando-lhes o protagonismo no sentido que são seres criativos e participativos. Também, os professores refletem, a partir da teoria, sobre a ação docente, a respeito de vários elementos que compõem o planejamento e o processo de aprendizado das crianças:

Figura 3 – Conceitos de aprendizagem



Fonte: Autoria própria, com base em Nova Escola (s.d.)

Garanhani (2010) pontua que os professores da educação infantil têm, além de saberes particulares à ação docente, algumas características que os definem, como ser um **analista simbólico**, lidam com a imprevisibilidade das situações, resolvem problemas, criam estratégias, trabalham em equipes e escrevem a partir da vivência e seus resultados. São profissionais da relação e são cada vez melhores quando estabelecem vínculos, interações, mediações entre as crianças e o conhecimento. A autora destaca, ainda, que professores que atuam com crianças são artesãos, pois criam práticas, reconstroem, não apenas as reproduzem. E, por fim, são construtores de sentido, pois selecionam as informações, trabalham numa perspectiva de compreendê-las, transformá-las em conhecimento, dando uma função social, não se limitando a repassá-las.



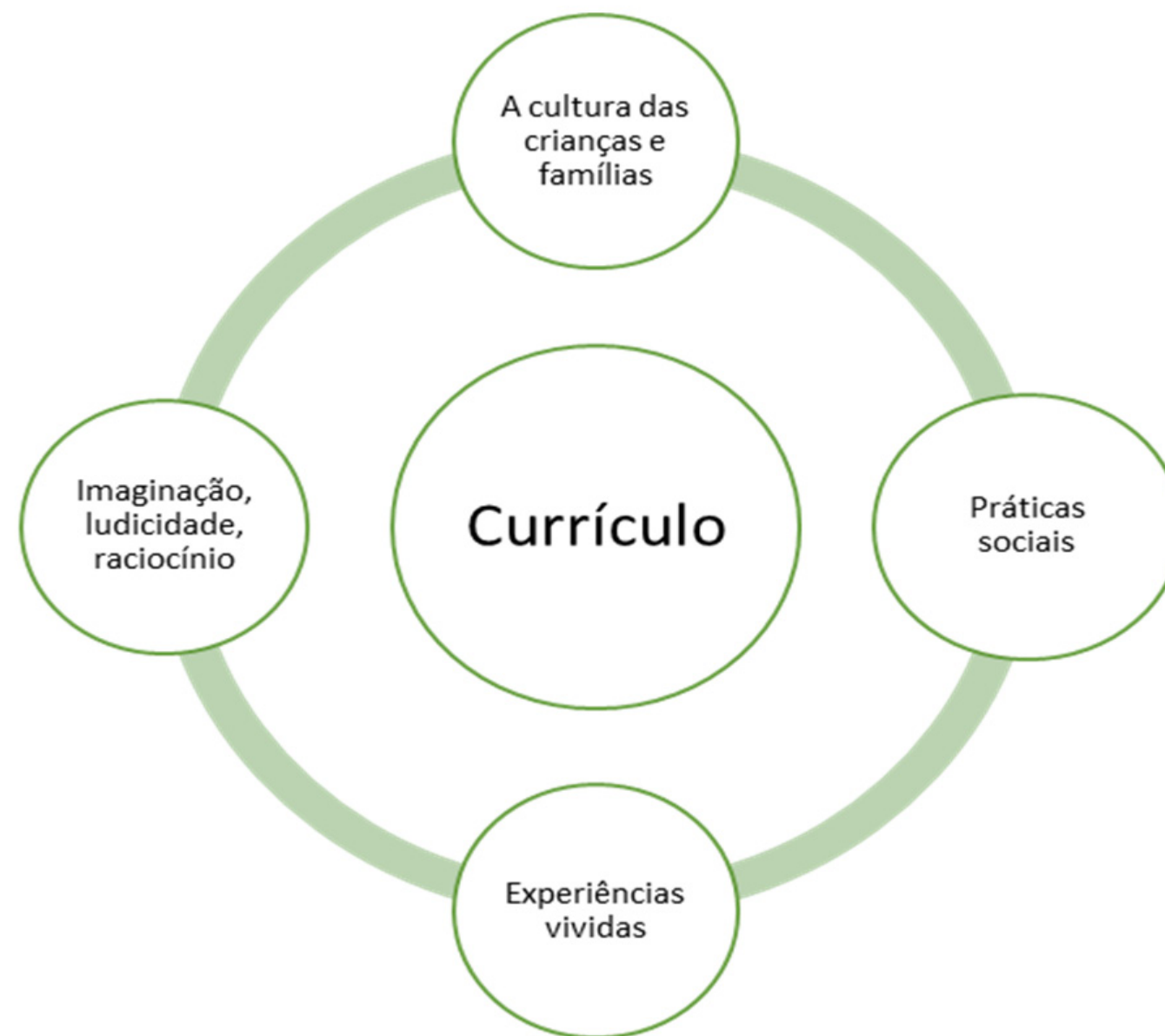
Portanto, ao indicar esses papéis dos professores no planejamento para a educação infantil, reforça-se o aspecto da mediação e a visão sobre o contexto social e educacional mais amplo, da instituição educativa e das crianças e suas famílias. Com Redin (2017, p. 22-23), ressalta-se essa afirmativa:

[...] planejamos porque não podemos assentar nossa proposta num espontaneísmo ingênuo, que supõe que a criança aprende sozinha e naturalmente. A criança aprende no e com o mundo, mas esse mundo é feito de pessoas com diferentes idades, culturas, crenças e valores... E é nas relações e nas trocas que se ressignificam os saberes/fazeres. Também não podemos mais acreditar numa concepção de educação determinista e adultocêntrica em que a professora detém o conhecimento e o controle de tudo o que ocorre no espaço escolar pelo planejamento. O papel do planejamento só é importante como apoio, tanto de revisão como de exercício de imaginação, de levantamento de possibilidades de uma ação educativa num tempo/lugar chamado escola. Serve para recolocar a professora como uma das mediadoras do processo de aprendizagem humana.

Redin (2017) enfatiza que o planejamento se concretiza no **tempo e espaço das instituições**, na concretização de uma proposta pedagógica que desvela um currículo para a educação infantil, que compreende uma rotina parcial ou integral, e está me-

diado pelas crianças, suas culturas, e os adultos. Nesse sentido, produzem-se significados, aprendizados, criações, em que o lúdico, a imaginação e a fantasia estão presentes.

Figura 4 – Currículo para crianças pequenas



Fonte: Autoria própria, com base em Barbosa e Richter (2015).



A organização do tempo e do espaço na educação infantil, remete à questão das rotinas. Parece que falar em rotina é algo enfadonho, mas não é. Pelo menos não é a proposta que se acentua do que já foi apresentado. Indica-se alguns elementos a serem pensados.

Para Carvalho (2013), a rotina representa um caminho, uma organização e estruturação do trabalho, o que de certa forma, dá segurança e previsão do que realizar, sem estar tão fixo nela, haja vista que situações inesperadas ocorrem, ou mesmo a questão do tempo pode não ser suficiente para as crianças realizarem as atividades o que alterará o cronograma/rotina. Ainda, a autora explica que, para a organização da rotina a participação de todos os envolvidos é essencial, considerando que há momentos educativos, de cuidado (sono, higiene, alimentação) e de brincadeiras, embora se oriente estejam entrelaçados:

Acreditamos que é necessário o envolvimento das famílias, pois, para que possamos planejar uma rotina adequada, precisaremos refletir sobre todos os aspectos que envolvem o cotidiano dessas crianças em suas respectivas realidades.

É necessário pensar em como receber a criança, alimentá-la e atender às suas necessidades biológicas; precisar o momento da retirada das fraldas, [...] sabendo se será





no penico ou no vaso sanitário; conhecer os momentos de higiene, da escovação, do banho, definindo-o como individual ou coletivo, os momentos de lazer e de brincar, dentro e fora da creche; e atender às suas curiosidades e experiências com os objetos e coisas. [...].

Enfim, para cada necessidade destacada é importante o debruçar dos profissionais da creche, com uma postura atenta para os aspectos sociais, culturais, afetivos, motores e cognitivos das crianças, entrelaçados entre o adulto da creche e o adulto das famílias (CARVALHO, 2013, p. 93).


Para pensar sobre a organização da rotina, que envolve a estruturação do tempo e do espaço no planejamento, há uma proposta, a partir da **pedagogia freinetiana**, que acredita que a criança é um ser ativo, que desenvolve a autonomia, numa perspectiva do trabalho coletivo em classe, mas sem perder de vista a questão da individualidade. Estes aspectos a serem considerados para a estruturação da rotina são desenvolvidos a partir do tempo disponível (meio período/integral), dos materiais e recursos, espaços disponíveis, base teórica que dá sustentação a uma pedagogia interativa e relacional e as possibilidades de registro do processo, conforme segue:



Quadro 2 – Momentos/etapas de uma classe freinetiana

| Momentos | Descrição |
|--|---|
| Momento de diálogos | Na pedagogia Freinet prevê-se a assembleia inicial e final, na qual as crianças falam sobre os temas, relatam suas experiências, comentam fatos. Estas narrativas são registradas no livro da turma (Livro da Vida), composição de um Jornal Mural, Texto Coletivo, Gravação em Áudio para envio aos pais, entre outros, compondo assim, a história da turma. |
| Momento de organização e planejamento das atividades | A professora apresenta e discute com a turma como serão as atividades do dia, quais serão realizadas no ateliê (se tiver espaço específico ou na própria sala), distribuição das crianças, situações que precisam ser finalizadas do dia anterior, entre outras. |
| Momento de comunicação das atividades realizadas | Organizado para efetivar-se em uma roda de conversa, após a realização das atividades que exigiram um registro mais elaborado e cada um participou. O relato é exposto num mural, guardador no portfólio/pasta, levado para casa. |
| Momento de atividades coletivas diversas | Registro no Livro da Vida (técnica pedagógica), preparação de uma aula passeio, contação de histórias, cantarolar músicas infantis, escrever uma carta coletiva para outra turma, brincadeiras diversas. |
| Momento de avaliação | Geralmente em uma roda de conversa, no fim do dia, quando são tratados temas variados, como foi a participação de cada um nas atividades, suas dificuldades, avanços. Estas discussões empreendidas com as crianças são registradas pelo professor num Diário de Classe ou Caderno Reflexivo, que serve de base, posteriormente, para o relatório de cada criança no final de um bimestre/semestre. |


Fonte: Autoria própria com base em Santos (1996), apud Pietrobon (2019, p. 238).



A organização do tempo e dos espaços na educação infantil requer, portanto, conhecer as crianças e seus contextos, pensar nas atividades que são fixas na rotina (alimentação e higiene, por exemplo), pensar nas bases teóricas – o que é a criança? No que se acredita para realizar a ação docentes com as crianças? E, contemplar a ludicidade e a interação dialógica.

Um planejamento é válido quando nos ajuda a intervir pedagogicamente, quando se torna presente, quando dá visibilidade às nossas observações e avaliações por meio de registros, diários de bordo, de campo. Pelos registros, nossas marcas virão à tona, mostrarão nossos sentimentos e concepções e farão recortes do cotidiano, servindo de janela para nossos pensamentos e imagens. Revendo-os, podemos visitar nossos princípios e analisar nossa prática com as crianças, com a escola e conosco mesmo. (REDIN, 2017, p. 27).


Ao planejar e avaliar na educação infantil, lança-se mão de diferentes formas de registro, de acordo com orientações de Redin (2017) e Kramer, Nunes e Corsino (2011), pois aos professores cabe analisar e acompanhar a própria prática. Fazer observação acurada do processo, registrar os progressos, avanços e necessidades das crianças é ponto central para identificar situações-problema do cotidiano. O amparo em publicações científicas para a reflexão auxilia a sistematizar as experiências em escritos, socializados, seja na instituição com os pares, em eventos científicos, ou outras formas de publicação.



Sobre a avaliação, esta é parte do planejamento o que quer dizer que as atividades pensadas e as produções das crianças são instrumentos para os professores acompanharem a evolução ou retrocesso e, para isso, a interação e a observação dos educadores é fundamental. A avaliação, na educação infantil, é prevista na lei nº 12.796/2013:

Art. 31 A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

- I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;
- II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;
- III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;
- IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;
- V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança (BRASIL, 2013, p. 2).



É a afirmação de que a avaliação não requer notas, mas acompanhamento. Os educadores documentam os progressos das crianças, para que em turmas subsequentes se conheça como elas estão em termos de níveis de aprendizado, quer seja, a necessidade de retomada de algo ou continuidade do trabalho pedagógico com o currículo proposto para a infância na educação infantil ou no ensino fundamental.

Barbosa e Horn (2008) comentam que a documentação pedagógica diz respeito à maneira de registrar os acontecimentos com as crianças, assim se criam memórias, recuperam-se acontecimentos e realizações, partindo de observações e realizando interpretações a partir do que ocorre.


O principal objetivo da documentação é compreendermos o que ocorre no trabalho pedagógico e o modo como somos professores, ou seja, o que pensamos das crianças, o que valorizamos das suas produções, criando, ao mesmo tempo, um espaço concreto para conversarmos com as famílias e as crianças sobre o desenvolvimento e as aprendizagens (BARBOSA; HORN, 2008, p. 94-95).

Como exemplos de instrumentos para a utilização do acompanhamento com as crianças, indica-se, com base em Barbosa e Horn (2008), os seguintes:



- Relatórios descritivos: parecer que descreve a criança e a participação nas atividades, contemplando seus avanços, potencial, indicando a sempre criança, com respeito à família e instituição.
- Diário de campo: diário reflexivo de observações das crianças, sentimentos, inquietações.
- Diário de aulas: em que os professores planejam as atividades, registram situações. Serve de base para reflexão sobre o que realizado.
- Livro da Vida: técnica pedagógica de Freinet, no qual se organizam alguns registros por semana, por algumas crianças em rodízio, para que as memórias dos fatos mais importantes da turma sejam registradas. Observar a faixa etária das crianças para essa participação, sempre com o apoio do professor.
- Entrevistas: oportunizam registrar conversas entre professores, pais/responsáveis e crianças, e possibilitam conhecer melhor as crianças.
- Relatórios de estudos realizados: trazem descrições de atividades efetivadas, como projetos pedagógicos, com diversas formas de representação – fotos, desenhos, textos coletivos, gravações, entre outros.
- Autoavaliação: dos professores, por meio dos diários de campo ou de aula, e das crianças, quando estas relatam como se sentiram realizando as atividades, ou quando não quiseram realizá-las.



- 
- Coleta e organização de amostras de trabalhos: geralmente isso ocorre ao final de um período (bimestre/trimestre), quando se selecionam materiais produzidos que são significativos para as crianças e a partir deles, as famílias conhecem o trabalho pedagógico desenvolvido.
 - Fotografias e vídeos: para esta forma de registro é importante que se tenha um documento com o consentimento dos pais/responsáveis. Compõem relatórios da turma para a instituição ou parecer descritivo para as famílias.
 - Depoimentos dos pais/responsáveis: feitos por meio de registro na caderneta de comunicação com a escola, ou em momentos específicos como reuniões.
 - Rodas de conversa: realizadas ao final de uma atividade, na qual os professores dialogam com as crianças sobre o que gostaram, se houve dificuldade, se têm alguma sugestão. Estes diálogos são registrados de alguma forma, e servem como base para próximas atividades similares.

Como se percebe, a avaliação está diretamente relacionada às práticas pedagógicas pensadas para a realização no cotidiano da escola da infância, compreendendo a participação de todos os envolvidos, que é diversificada, e estar em várias etapas das ações efetivadas, permeada por diálogos e participação.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

O material apresentado teve como fio condutor estudos sobre o conceito de criança como ser social, que participa, age, e é sujeito de direitos. Para tanto, indicou-se legislações e autores pesquisadores da educação infantil e que direcionam modos de pensar as propostas pedagógicas, a postura do profissional, sua formação, o planejamento e a avaliação, nesta etapa educacional.

O foco foi o trabalho pedagógico em instituições que atendem às crianças menores de seis anos, creches e pré-escolas. A pluralidade indica que há diferentes formas de ser criança e viver a infância.

Esperamos que o material tenha esclarecido assuntos relacionados à educação infantil, promovido reflexões e instigado para pesquisar em outras fontes, aprofundarem-se mais e estabelecerem relações com outras disciplinas do curso.

REFERÊNCIAS

ANGOTTI, M. Maria Montessori: uma mulher que ousou viver transgressões. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (org.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 95-114.

ARCE, A. Lina, uma criança exemplar: Friedrich Froebel e a pedagogia dos jardins-de-infância. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, n. 20, p. 107-155, maio/jun./jul./ago. 2002.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. da G. S. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARBOSA, M. C. S. Culturas infantis: contribuições e reflexões. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 645-667, set./dez. 2014.

BARBOSA, M. C. S.; RICHTER, S. R. S. Campos de experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. *In*: FINCO, D.; BARBOSA, M. C.; FARIA, A. L. G. (org.). **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas: Leitura Crítica, 2015, p. 185-198.

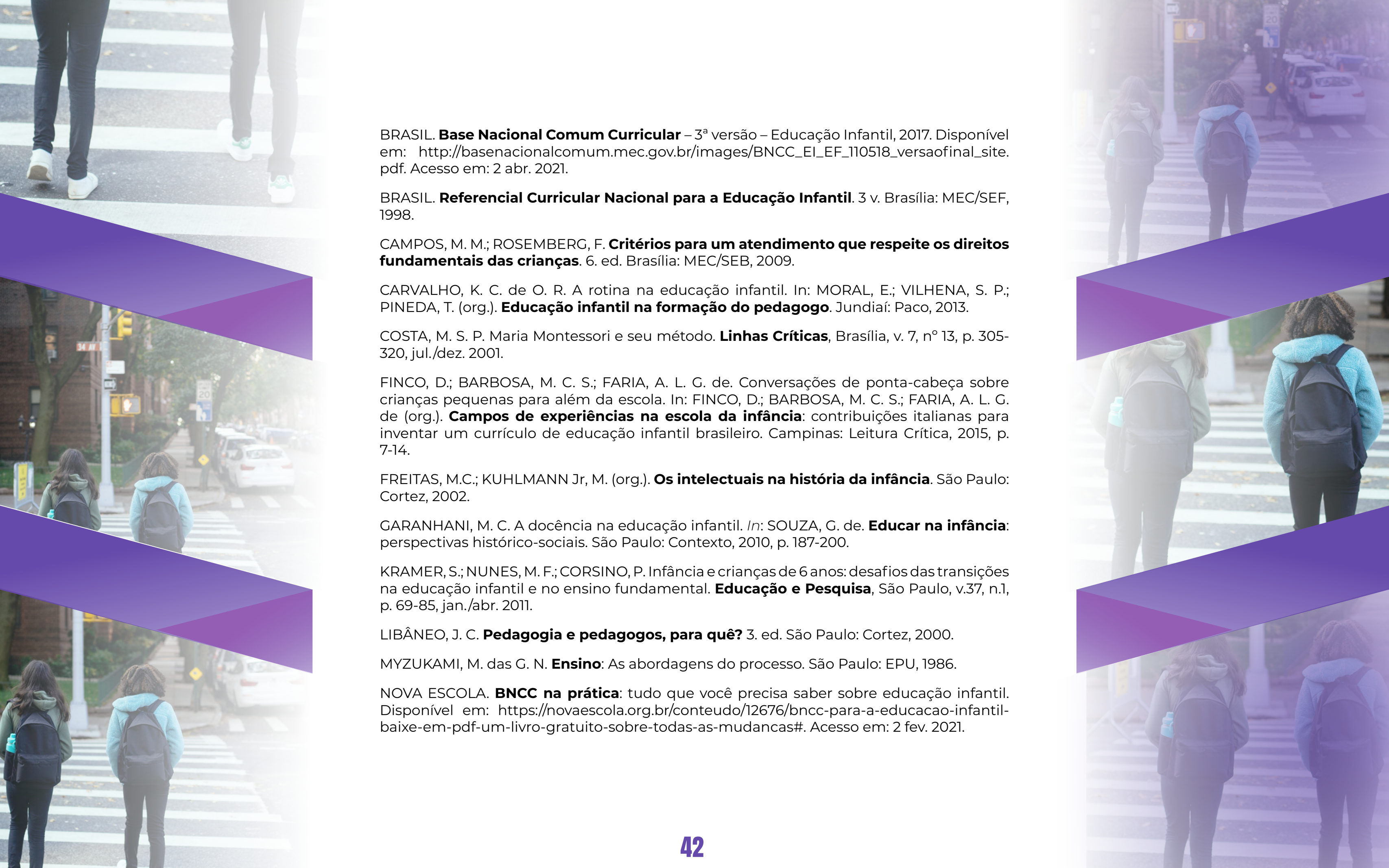
BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069compilado.htm. Acesso em 7 abr. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://bd.camara.leg.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/15261/constituicao_federal_35ed.pdf. Acesso em: 18 fev. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 5/2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009b, Seção 1, p. 18.

BRASIL. **Lei nº 9394/1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em 7 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em: 7 abr. 2021.



BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** – 3ª versão – Educação Infantil, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 2 abr. 2021.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. 3 v. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Critérios para um atendimento que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6. ed. Brasília: MEC/SEB, 2009.

CARVALHO, K. C. de O. R. A rotina na educação infantil. In: MORAL, E.; VILHENA, S. P.; PINEDA, T. (org.). **Educação infantil na formação do pedagogo**. Jundiaí: Paco, 2013.

COSTA, M. S. P. Maria Montessori e seu método. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 7, nº 13, p. 305-320, jul./dez. 2001.

FINCO, D.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. de. Conversações de ponta-cabeça sobre crianças pequenas para além da escola. In: FINCO, D.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. de (org.). **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas: Leitura Crítica, 2015, p. 7-14.

FREITAS, M.C.; KUHLMANN Jr, M. (org.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

GARANHANI, M. C. A docência na educação infantil. In: SOUZA, G. de. **Educar na infância**: perspectivas histórico-sociais. São Paulo: Contexto, 2010, p. 187-200.

KRAMER, S.; NUNES, M. F.; CORSINO, P. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, p. 69-85, jan./abr. 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MYZUKAMI, M. das G. N. **Ensino**: As abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

NOVA ESCOLA. **BNCC na prática**: tudo que você precisa saber sobre educação infantil. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/12676/bncc-para-a-educacao-infantil-baixar-em-pdf-um-livro-gratuito-sobre-todas-as-mudancas#>. Acesso em: 2 fev. 2021.



PIETROBON, S. R. G. Pedagogias da Infância: itinerários para a organização do trabalho pedagógico na educação infantil. In: PIETROBON, S. R. G.(org.). **Políticas e práticas na formação docente e o atendimento à infância**. São Paulo: Todas as Musas, 2019. p. 235-244.

PIETROBON, S. R. G. A formação inicial docente e a prática pedagógica na educação infantil. In: HANSEL, A. F.; VAZ, M. R. T. (org.). **Valorizando o trabalho docente**: formação inicial, prática pedagógica e as pesquisas na universidade. São Paulo: Todas as Musas, 2020, p. 37-49.

PIETROBON, S. R. G.; FRASSON, A. C. **A formação do professor da educação infantil no contexto da modalidade a distância**: o curso de Pedagogia em foco. Ponta Grossa: Atena, 2021.

REDIN, E. **O espaço e o tempo da criança**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

REDIN, M. M. Planejando na educação infantil com um fio de linha e um pouco de vento. In: REDIN, M. M. *et al.* (org.). **Planejamento, práticas e projetos pedagógicos na Educação Infantil**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2017.

SANTOS, M. L. dos. A vida na sala de aula freinetiana. In: ELIAS, M. D. C. **Pedagogia Freinet**: teoria e prática. Campinas: Papirus, 1996, p. 33-39.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, M.; PINTO, M. (coord.). **As crianças**: contextos e identidades. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997. Disponível em: <https://pactuando.files.wordpress.com/2013/08/sarmento-manuel-10.pdf> Acesso em: 30 mar. 2021.



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE DO PARANÁ
UNICENTRO**

**NÚCLEO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - NEAD
UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL - UAB**

**Prof.^a Dr.^a Sandra Aparecida Machado Polon
Coordenador Geral Curso**

**Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida Crissi Knuppel
Coordenadora Geral NEAD / Coordenadora Administrativa do Curso**

**Prof.^a Ms.^a Marta Clediane Rodrigues Anciutti
Coordenadora de Programas e Projetos / Coordenadora Pedagógica**

**Ernando Brito Gonçalves Júnior
Apoio Pedagógico**

**Ruth Rieth Leonhardt
Revisora**

**Murilo Holubovski
Designer Gráfico**

**Mary Taylor/Pexels
Foto**

Mai/2021