

A pedagogia da práxis na educação infantil: a articulação entre os saberes e os fazeres que embasam a ação-reflexão-educ(ação)

The Pedagogy of Praxis in Early Childhood Education: The Articulation of Knowledge and Actions that Support the Cycle of Action-Reflection-Education

La pedagogía de la praxis en la educación infantil: integración de saberes y acciones en la reflexión-acción educativa

Daniele Cristina Castro de Oliveira¹
Renan dos Santos Rodrigues²
Luiz Carlos Santos Filho³
Jhonatan Luan de Almeida Xavier⁴
Lúcio Fernandes Ferreira⁵

Resumo: As práticas educativas desenvolvidas por professoras na educação possibilitam ampliar as discussões relativas ao currículo prescrito e o que é efetivamente desenvolvido nas escolas. Com isso, o objetivo foi conhecer a compreensão dos docentes quanto à relevância da práxis no trabalho pedagógico no contexto da educação infantil. O interesse em produzir a temática, deu-se em relação as observações dos pesquisadores vinculados à ligação entre teoria, prática e legislação vigente sobre as práxis das docentes da educação infantil. A pesquisa seguiu a abordagem qualitativa, mediante a pesquisa de campo, com dez docentes da educação infantil das redes pública e privada, os dados foram analisados e interpretados de forma descritiva, estabelecendo diálogo com os referenciais teóricos, por meio do método da análise temática. Como resultados, apontamos a necessidade do fortalecimento do processo formativo para a construção da identidade profissional docente e a importância dos docentes da educação infantil terem suas práticas pedagógicas embasadas teoricamente e dentro das legislações pertinentes a etapa da educação a qual estão lecionando.

Palavras-chave: Educação Infantil; Práxis docente; Experiências infantis.

Abstract: Educational practices developed by teachers in early childhood education facilitate an expansion of discussions related to the prescribed curriculum and its effective implementation in

¹ Graduada em Pedagogia. Faculdade Santa Teresa. E-mail: danixoliveirax@gmail.com

² Mestre em Educação. Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Orientador. E-mail: renan.ufamced@gmail.com

³ Mestre em Proteção de Plantas. Seduc (AM). E-mail: biologialuizfilho@gmail.com

⁴ Doutorando em Ensino Tecnológico. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM) e Semed (AM). E-mail: jhonatan.xavier@semmed.manaus.am.gov.br

⁵ Doutor em Educação Física e Esporte. Universidade Federal do Amazonas (UFAM). E-mail: lucciofer@ufam.edu.br

schools. Consequently, the objective of this study was to understand teachers' perceptions of the relevance of praxis in their pedagogical work within the context of early childhood education. The motivation to explore this theme arose from researchers' observations about the connection between theory, practice, and current legislation on the praxis of early childhood education teachers. The research adopted a qualitative approach, conducting field research with four early childhood education teachers from both public and private schools. The data were descriptively analyzed and interpreted, establishing a dialogue with theoretical references through thematic analysis. The study underscores the need to strengthen the formative process for constructing teachers' professional identities. It also emphasizes the importance of early childhood education teachers grounding their pedagogical practices in theory and aligning them with the relevant legislation pertaining to the educational stage they are teaching.

Key-words: Child education; Teaching praxis; Children's experiences.

Resumen: Las prácticas educativas desarrolladas por docentes en la educación infantil permiten ampliar las discusiones relativas al currículo prescrito y lo que efectivamente se desarrolla en las escuelas. En este sentido, el objetivo fue conocer la comprensión de los docentes sobre la relevancia de la praxis en el trabajo pedagógico en el contexto de la educación infantil. El interés en abordar esta temática surgió de las observaciones de los investigadores vinculadas a la relación entre teoría, práctica y legislación vigente sobre las praxis de los docentes de educación infantil. La investigación siguió un enfoque cualitativo, a través de una investigación de campo, con cuatro docentes de educación infantil de las redes pública y privada. Los datos fueron analizados e interpretados de forma descriptiva, estableciendo un diálogo con los referentes teóricos, mediante el método de análisis temático. Como resultados, señalamos la necesidad de fortalecer el proceso formativo para la construcción de la identidad profesional docente y la importancia de que los docentes de educación infantil fundamenten teóricamente sus prácticas pedagógicas y las alineen con la legislación pertinente a la etapa educativa en la que enseñan.

Palabras-llave: Educación Infantil; Praxis docente; experiencias de los niños.

1. Introdução

O interesse em produzir a pesquisa com essa temática foi suscitado a partir de uma inquietação que antecede o acesso da acadêmica à graduação em Pedagogia e a qual ficou ainda mais evidenciada no curso das disciplinas de Práticas Pedagógicas e de Estágio Supervisionado, pois se constatou que há muitas incongruências entre o que acontece no cotidiano escolar.

Os estudos produzidos acerca do que é favorável para o desenvolvimento integral ⁶das crianças, e o que está preceituado nos documentos mandatórios e normativos como sendo as abordagens e práticas apropriadas. Conforme preceitua a Base Nacional Comum Curricular: “A entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada” (Brasil, 2018, p. 36).

Consequentemente, a educação infantil representa a iniciação no processo educacional formal, portanto, desempenha um papel crucial no desenvolvimento das crianças, pois “as experiências ocorridas nessa fase terão influência ao longo de toda a vida do indivíduo, seja na área da saúde, seja no seu bem-estar social, emocional e cognitivo” (NCPI, 2014, p. 4).

À vista disso, evidencia-se que as escolas devem proporcionar um ambiente seguro, acolhedor, estimulante e desafiador, e as práticas pedagógicas devem ir ao encontro dos conhecimentos prévios e interesses das crianças de forma a potencializar o envolvimento no aprendizado, incentivando a curiosidade, a investigação, o pensamento crítico, promovendo o desenvolvimento integral, contribuindo para a formação de indivíduos autônomos, criativos e participativos na sociedade.

Assim, cabe destacar que este estudo se trata de um trabalho de conclusão de curso da Faculdade Santa Teresa do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Mediante essas considerações, primeiramente empreendeu-se dedicação à pesquisa bibliográfica de autores que referenciam seus estudos nas crianças, nas infâncias, nas práticas pedagógicas e nas especificidades da educação infantil. Em seguida, com a pesquisa de campo, que buscou responder à seguinte questão de estudo: Qual a compreensão das professoras quanto à dimensão da práxis pedagógica e sua importância no contexto da educação infantil?

O trabalho tem como objetivo geral: conhecer a compreensão das docentes quanto à relevância da práxis no trabalho pedagógico no contexto da educação infantil. Assim, para chegar ao objetivo geral, apontamos os seguintes objetivos específicos: Verificar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras no contexto da educação infantil; identificar qual(is) a(s)

⁶ Do ponto de vista legal e histórico, desde 1996, o artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) destaca a importância do desenvolvimento integral na educação infantil, reconhecendo-o como um processo abrangente que envolve diversos aspectos fundamentais para o crescimento saudável das crianças (Brasil, 1996). Tal desenvolvimento ocorre em múltiplas dimensões: física, psicológica, intelectual e social (Costa; Lourenço; Vasconcelos, 2024, p.114).

intencionalidade(s) de suas práticas educativas; compreender quais as concepções das professoras no que dizem respeito as crianças, ao que é ínsito das infâncias e quais as especificidades da educação infantil; Descrever como as professoras apropriam-se dos saberes teóricos para exercer o seu fazer docente de forma consciente e respeitosa.

Pretende-se corroborar ao exercício da docência o estudo contínuo, a autonomia intelectual, o embasamento teórico-científico, a reflexão sobre sua prática e compromisso ético com a formação para o exercício profissional, ao passo que o processo ensino-aprendizagem fomente a criticidade visando a edificação de uma sociedade mais justa e equitativa. Para tanto, as professoras precisam cativar concepções e princípios, reconhecendo as salas de aula da educação infantil como espaços privilegiados de formação e corroborando com o exercício de ação-reflexão-educ(ação). Também se faz necessário que a ação aconteça instituindo uma conexão entre as professoras e os educandos, de forma a impactar positivamente o processo educativo e a vida destes.

2. Desenvolvimento

2.1 As Concepções de Crianças e Infâncias

Rememorando Paulo Freire (2019a): “Não há educação neutra, nem há educador neutro”, pois, “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo” (p. 110). Visto que todo conhecer, todo aprender, todo agir no mundo possui significado, é pertinente considerar que as concepções de crianças e infâncias cultivadas irão permear as práticas pedagógicas.

Portanto, refletir sobre quem são as crianças com as quais se convive, o que desperta a curiosidade e como elas aprendem, como elas se relacionam com o mundo e produzem cultura, quais infâncias a educação escolar está possibilitando; o que faz parte do currículo na educação infantil e como garantir esse currículo, projetam concepções que versam e reverberam para a construção de possibilidades que qualificam a educação infantil.

Compreender as características das crianças de 0 a 5 anos pode potencializar o entendimento a respeito do seu desenvolvimento, organizar os elementos do trabalho pedagógico e fortalecer a mediação de práticas pedagógicas. Assim, nas próximas duas subseções serão apresentados alguns conceitos expressos nas leis e por teóricos da educação e das infâncias, buscando expandir a nossa compreensão a respeito do que deveria estar de fato sendo considerado

como primordial pelas gestões escolares e docentes quando direcionam o trabalho pedagógico para a primeira infância, além de incentivar a tessitura de uma interlocução entre os conceitos.

2.1.1 Legislação Brasileira: A Criança como Ser de Direitos

Em relação à legislação brasileira, temos, historicamente um caminho a ser percorrido, mediante análise de tais legislações, nesta seção, iremos conhecer e refletir acerca delas, compreendendo a infância e as crianças como sujeitos históricos e detentores de direitos que foram conquistados ao longo do tempo.

Almeida (2010) discorreu sobre a Constituição de 1988:

[...] inaugurou uma nova fase doutrinária em relação à criança e ao adolescente. Foi a primeira constituição brasileira que considerou explicitamente a criança como sujeito de direitos e também foi a primeira constituição brasileira que falou de creches e pré-escolas. Estas instituições aparecem como direito dos trabalhadores homens e mulheres, urbanos e rurais, que têm “direito à assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até seis anos de idade em creches e pré-escolas” (Almeida, 2010, p.52).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) prescreve:

Art. 3º - A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (ECA, 1990).

O Art. 53 afirma que, “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania [...]”. O inciso IV diz que deve assegurar-lhe, a criança, especificamente, o “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (ECA, 1990).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998) atualizou as concepções de educação na primeira infância (que antes prevaleciam como assistencialistas), reviu as concepções sobre a infância, situou as responsabilidades da sociedade e o papel do Estado diante as crianças pequenas.

As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos. No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em

cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação (RCNEI, 1998, p. 21-22).

A partir da citação acima, podemos refletir sobre a necessidade e importância das interações na infância, pois elas auxiliam em processos importantes de desenvolvimento, bem como as brincadeiras podem ser fundamentais para sua plena expressão em diferentes contextos.

Em 2009 o Ministério da Educação (MEC) firmou um projeto de cooperação técnica junto à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil. No ano citado, foram emitidos seis relatórios, dentre eles consta o Práticas cotidianas na Educação Infantil: Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares, elaborado pela consultora Maria Carmen Barbosa. Destes relatórios, podemos destacar a citação abaixo:

Nos últimos anos, temos concebido as crianças como seres humanos concretos, um corpo presente no aqui e agora em interação com outros, portanto, com direitos civis. As infâncias, temos pensado como a forma específica de conceber, produzir e legitimar as experiências das crianças. Assim, falamos em infâncias no plural, pois elas são vividas de modo muito diverso. Ser criança não implica em ter que vivenciar um único tipo de infância. As crianças, por serem crianças, não estão condicionadas as mesmas experiências (Brasil, 2009b, p. 22).

O MEC instituiu a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Básica, na qual também foi descrita a “[...] 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 [...]” (Brasil, 2018, p. 38).

O Conselho Estadual de Educação do Amazonas, através da Resolução nº 098/2019, instituiu o Referencial Curricular Amazonense – Educação Infantil (Brasil, 1998). Na subseção 3.1 é abordada a seguinte concepção de infância e criança:

A infância é uma construção histórica. Para compreender esse movimento, diversos elementos históricos e sociais estão relacionados, como a reorganização da sociedade e das famílias, o desenvolvimento econômico, as ideias acerca da educação e a preocupação com a infância como condição social da criança. Entender esse processo é parte importante para compreender as relações construídas no passado pelos adultos que por meio de suas óticas definiam o lugar social da criança (Brasil, 1998, p. 30).

Diante das exposições das legislações, podemos perceber a importância da análise dessas legislações para a profissão docente, no sentido de nos apropriar e desenvolver práticas mais seguras e que contemplem as reais necessidades desse público, entretanto também nos mostra o quanto temos que avançar, na garantia dos direitos das crianças, bem como dos docentes, para que possam ter formações continuadas que se alinhem às suas reais necessidades, formações que

surjam do cotidiano da sala de aula.

2.1.2 Concepções Pedagógico-Filosóficas

Neste trabalho, também tratamos das concepções pedagógico-filosóficas dos docentes, nesse sentido, cabe expor alguns pensamentos pertinente ao tema do artigo, a qual começamos nessa seção.

Fernandes e Kuhlmann Júnior (2004) apresentam suas concepções de infância sob o viés perspectivo da modernidade:

[...] um guarda-chuva a abrigar um conjunto de distribuições sociais, relacionadas às diferentes condições: as classes sociais, os grupos etários, os grupos culturais, a raça, o gênero; bem como as diferentes situações: a deficiência, o abandono, a vida no lar, na escola (a criança e o aluno) e na rua (como espaço de sobrevivência e/ou de convivência/brincadeira). É nessa distribuição que as concepções de infância se amoldam às condições específicas que resultam na inclusão e na exclusão de sentimentos, valores e direitos (Fernandes; Kuhlmann Júnior, 2004, p. 30).

Buscando esmiuçar as distorções ainda hoje encontradas nas concepções, promove-se a abordagem provocativa de Lajolo (2006):

[...] por não falar, a infância não se fala e, não se falando, não ocupa a primeira pessoa nos discursos que dela se ocupam. E, por não ocupar esta primeira pessoa, isto é, por não dizer eu, por jamais assumir o lugar de sujeito do discurso, e, conseqüentemente, por consistir sempre um ele/ela nos discursos alheios, a infância é sempre definida de fora (Lajolo, 2006, p. 230).

Lajolo (2006), pontua algo pertinente ao diálogo sobre a infância, muitos adultos continuam falando por elas, sem a percepção de que são sujeitos com opinião e características singulares que precisam ser valorizadas, inclusive nos tempos atuais, onde as pessoas exploram sua liberdade de expressão em muitos meios, as crianças têm muito a contribuir para a sociedade.

Para Kohan (2005; 2020) a infância vai além de características e questão cronológica, se estabelece também a partir das experiências. Assim:

O conceito de infância que se desprende dessas passagens é nítido. Ela é uma etapa da vida, a primeira, o começo, que adquire sentido em função de sua projeção no tempo: o ser humano está pensado como um ser em desenvolvimento, numa relação de continuidade entre o passado, o presente e o futuro. A intervenção educacional tem um papel preponderante nessa linha contínua. Ela se torna desejável e necessária na medida em que as crianças não têm um ser definido: elas são, sobretudo, possibilidade, potencialidade: elas serão o que devem ser. Assim, a educação terá a marca de uma normativa estética, ética e política instaurada pelos legisladores, para o bem dos que atualmente habitam a infância, para assegurar seu futuro, para fazê-los partícipes de um mundo mais belo, melhor. A infância é o material dos sonhos políticos a realizar. A educação é o instrumento para realizar tais sonhos (Kohan, 2005).

Carlos Skliar (2018) vai tecendo suas questões filosóficas:

A infância não é a infância: ambas as ideias ou imagens ou discursos se separaram, perderam o sustento de sua origem mítica; quando encaixamos as crianças à infância, algo, muito, se perde, evapora; mas quando subtraímos as crianças à infância também algo se perde, algo se esfumaça. E em ambos os casos permanece um certo gesto de desgosto, de incômodo, de dor, de indiferença (Skliar, 2018, p. 252).

Dessa maneira, perceber as individualidades infantis proferidas por documentos oficiais e estudiosos da área, são necessárias para promover espaços que permitam o desenvolvimento integral, a partir das organizações pedagógicas e rotinas para Educação Infantil, entretanto por vezes, o ato de educar por ser confundido com o cuidar e para isso, a seção a seguir auxiliará na compreensão.

2.2 O Educar e o Cuidar na Educação Infantil

Nesta seção, iremos destacar algumas reflexões sobre o cuidar e educar na educação infantil, sendo importante nesse contexto de valorização e do direito ao pleno desenvolvimento da criança na educação infantil.

Segundo Moro e Souza (2018) cuidado pode ser compreendido “como atitude ética de escuta e consideração dos sentidos produzidos com e pelas crianças” (p. 32).

Muitas vezes, o cuidado é considerado como “dar conta” da rotina, nas situações de alimentação, banho, sono, que são, de modo geral, desprestigiadas em nossas sociedades urbanas ocidentais. Num outro prisma, a educação é compreendida como instrução, transmissão de conhecimentos e valores, num caminho que vai do professor para a criança, unilateralmente. Portanto, no cotidiano existe a divisão. Hoje, o desafio é compreender que são ações do campo da educação tanto aquelas que envolvem a atenção ao corpo (banho, sono, alimentação) como as que focalizam a motricidade, a inteligência, a afetividade. Uma trilha para isso é a revisão dos conceitos de cuidado e educação (Moro; Souza, 2018, p. 34).

O cuidado presentifica-se quando dialogamos com o choro das crianças, buscando seus sentidos; quando respondemos aos seus gestos comunicativos com nossos gestos e palavras; quando damos visibilidade a suas brincadeiras, nomeamos suas iniciativas, observamos atentamente o que produzem com seus movimentos e palavras; quando festejamos suas conquistas; quando reconhecemos as exigências e limites nas suas relações com o mundo (Moro; Souza, 2018, p. 36).

Moro e Souza (2018), nos alertam para o contexto das sensações colocadas pelas crianças e como essas expressões fazem parte da sua comunicação e desejos que são sinalizados de diversas maneiras, sendo o docente dessa etapa educacional um importante sujeito de interação, visto que passa a ser uma pessoa que tem contato frequente com essa criança.

O RCNEI orienta elementos fundamentais entre o cuidar e o educar.

O educar refere-se a:

[...] propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação,

respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (RCNEI, 1998, p. 23).

Em relação ao cuidar, segundo o RCNEI, compreende:

[...] dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades. Isto inclui interessar-se sobre o que a criança sente, pensa, o que ela sabe sobre si e sobre o mundo, visando à ampliação deste conhecimento e de suas habilidades, que aos poucos a tornarão mais independente e mais autônoma. (RCNEI, 1998, p. 25)

Sobre os objetivos da proposta pedagógica nas instituições infantis, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil falam que:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil 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 (DCNEI, 2010, p. 18).

Na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Assim, é necessário que este ato esteja em comunhão com a família, uma vez que, nos processos educativos, os aprendizados podem ocorrer em diversos contextos, promovendo a socialização, autonomia e comunicação entre os pares, permitindo-os vivenciar tempos e espaços.

2.2.1 Os Tempos e Espaços na Educação Infantil

As propostas para os espaços e os tempos na etapa da educação infantil devem estar alinhadas com as diretrizes pedagógicas e legais estabelecidas, mas também devem ser flexíveis o suficiente para se adaptarem às necessidades e interesses das crianças. A variedade de espaços enriquece as aprendizagens, pois crianças pequenas são seres que precisam de movimento. É um desafio constante proporcionar um ambiente que considere os aspectos cognitivos, emocionais, sociais e físicos, que seja estimulante, seguro e acolhedor, no qual as crianças possam explorar, descobrir e aprender de maneira significativa. Assim, a partir de um planejamento que tenha a intencionalidade de oferecer maiores oportunidades de exploração é que a escola se torna um ambiente propício para o desenvolvimento das crianças.

A interação com a natureza e a exploração dos ambientes externos são aspectos muito significativos na Educação Infantil, jardins, parques e hortas escolares podem ser incorporados como espaços de aprendizagem, onde as crianças têm a oportunidade de observar, cuidar e, assim, compreender a importância do meio ambiente. Esses espaços também promovem a interação social

e o desenvolvimento de habilidades motoras. Pois, os espaços fora da sala de aula na escola necessitam fazer parte do projeto pedagógico, permitindo-os tornarem-se pequenos pesquisadores e exploradores (Brasil, 2018).

Dessa maneira, é nessa prerrogativa que Romero (2018, p.10), ressalta que, a escola e os docentes precisam respeitar o tempo e espaço da criança, que o ambiente escolar seja habitado de oportunidades e profissionais que acreditem e valorizem seus potenciais, ou seja, repensar a prática é uma tarefa necessária e constante, para “esperançar uma escola que dê tempo, que tenha tempo e que seja tempo de viver a infância”.

2.3 A Práxis Pedagógica

A práxis, para Freire (2019b), sintetiza a teoria do fazer e constitui-se como reflexão e ação transformadoras da realidade, logo, é fonte de criação do conhecimento reflexivo. O paradigma da dicotomia entre teorias pedagógicas e práticas educativas é uma visão que entende as teorias como exclusivas do campo científico, utopias distantes da realidade do chão da escola, suscitando a total falta de vínculo e desintegração entre esses dois elementos que deveriam ser indissociáveis.

Na contramão, a práxis pedagógica contempla um complexo processo de transformação pessoal, profissional e da realidade escolar através do interdependente diálogo entre teoria, prática e reflexão, na busca de integrá-las, articulando os saberes e os fazeres dos professores para mobilizar a construção de novos conhecimentos. Inclusive, o exercício da práxis pode fazer emergir questionamentos quanto aos currículos dos cursos de formação inicial das licenciaturas, bem como dos cursos de formação continuada (Medeiros; Cabral, 2006).

Essa temática é discutida por muito tempo, assim Giroux (1986) relatou que a resistência à concepção e assimilação da educação como práxis justifica-se pelas implicações da racionalidade técnica⁷, que se tornou uma herança cultural impregnada na mente do professorado e demais público sobre o que é “ser professor” e, conseqüentemente, nas instituições de ensino, impactando no desenvolvimento profissional docente em sua formação inicial e continuada. O autor declarou que a teoria não dita a prática (Giroux, 1997); em vez disso, ela serve para manter a prática ao

⁷ A perspectiva da racionalidade técnica pressupõe então, que a realidade social pode ser encaixada em esquemas preestabelecidos, não havendo complexidades, singularidades, incertezas e conflitos de valores. A formação dos docentes é impregnada de uma concepção linear e simplista dos processos de ensino (Gasparelo; Schneckenberg, 2017, p. 1122).

nosso alcance de forma a mediar e compreender de maneira crítica o tipo de práxis necessária em um ambiente específico, neste sentido, é essencial compreender que:

A formação de professores é entendida fundamentalmente como um processo de socialização e indução profissional na prática quotidiana da escola, não se recorrendo ao apoio conceptual e teórico da investigação científica, o que conduz facilmente à reprodução dos vícios, preconceitos, mitos e obstáculos epistemológicos acumulados na prática empírica (Pérez-Gómez, 1995, p. 99).

Para Morin (2000) se faz necessário o rompimento da fragmentação e da excessiva disciplinarização do conhecimento que formatam a dicotomia. Os professores, enquanto discentes, não conseguem identificar como colocar em prática o que aprenderam, neste sentido, o autor conceitua como as cegueiras do conhecimento, o erro e a ilusão. Esse paradigma cognitivo estabelece uma incerteza sobre o conhecimento científico.

Gadotti (2001), apresenta outra concepção, não divergente, mas na qual afirma que a educação que é seletiva e deseja reproduzir fundamentos educacionais não deixa de ser práxis, pois não se finaliza em si, mas se complementa, reinventa, imita e burocratiza convicções assumidas em seu cotidiano cultura. Por outro lado, reforça que a práxis transformadora necessita se estabelecer como criadora, ousada, criativa e reflexiva para fazer sentido no fazer docente.

A atividade docente é práxis, pois envolve o conhecimento do objeto, o estabelecimento de finalidades e a intervenção no objeto para que a realidade seja transformada, enquanto realidade social. A atividade teórica por si só não leva à transformação da realidade; não se objetiva e não se materializa. Por outro lado, a prática também não fala por si mesma, ou seja, teoria e prática são indissociáveis como práxis. (Pimenta, 2005 *apud* Medeiros; Cabral, 2006, p. 04).

Na concepção de Saviani (2012) a teoria não é um conjunto de ideias que, de forma repentina, brotam na cabeça do teorizador para, em seguida, serem colocadas em práticas na tentativa de obter êxito. É construção contínua e mútua da ação reflexão do fazer em sala de aula promovidos a partir da formação inicial e continuada.

A Resolução CNE/CP nº 1/2020 que dispõe sobre as DCN-Formação Continuada e institui a BNC-Formação Continuada trás três eixos norteadores da formação inicial e continuada dos docentes: conhecimento, prática e engajamento. Nesse sentido, é necessário dominar as teorias e saber como desenvolvê-las, reconhecendo os diferentes contextos, competências e habilidades de planejar as ações de ensino, criar e gerir ambientes de aprendizagem, ter comprometimento com o autodesenvolvimento, com a aprendizagem dos educandos.

Durante o processo de estudos para elaboração de suas práticas pedagógicas, o docente assume metodologias de trabalho e seu fazer diário em sala de aula, direcionando atividades

essenciais para o desenvolvimento infantil. Neste sentido, é possível perceber que a Educação Infantil é essencial e abrange ações essenciais na promoção o desenvolvimento infantil, articulando concepções quanto a sociedade, educação e aprendizagens distintas (Barbosa, 2010).

3. Procedimentos Metodológicos

Essa pesquisa propõe uma abordagem qualitativa com características descritivas (Volpato, 2015), bem como procedimento de coleta a pesquisa de campo. Ao delinear o planejamento que conduziu este trabalho, considerando os objetivos pretendidos e as ideias centrais que o orientaram.

A pesquisa, de acordo com Lakatos e Marconi (2021, p. 155), “é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais”. Segundo Flick (2009, p. 20), “a pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas da vida”.

Participaram da pesquisa dez professores da Rede Pública e privada da Cidade de Manaus/AM. Os quais responderam um questionário com 11 perguntas no total, sendo seis perguntas que representam variáveis categóricas e cinco perguntas dissertativas construídas pelos autores a partir da pesquisa bibliográfica. Com auxílio do *Google Forms*, que é uma ferramenta gratuita de criação de formulários on-line disponível para qualquer usuário que possui uma conta *Google* (Mota, 2019). Leva-se em consideração a praticidade, agilidade e facilidade em divulgar a pesquisa, bem como o acesso, aumentando do potencial de alcance e de engajamento, assim, foi enviado o link do formulário em alguns grupos de professoras.

Os critérios de inclusão para a seleção dos sujeitos da pesquisa foi: ser professor(a) que lecionasse especificamente na etapa da educação infantil; esteja em exercício profissional; aceite participar da pesquisa via assinatura do Termo de Consentimento e Livre Esclarecido (TCLE), em concordância com a Resolução CNS nº466/2012 e Resolução CNS nº 510/2016.

Ressalta-se que as respostas dos docentes foram contempladas em sua integridade nos resultados abaixo. Os dados foram analisados e interpretados de forma descritiva, estabelecendo dialógica com os referenciais teóricos, através do método da análise temática.

4. Resultados e Discussão

Apresentaremos a seguir, os quadros com as cinco perguntas abertas registradas no

Google Forms. A pesquisa foi respondida por dez professoras, sendo que quatro são da rede pública de educação e seis são de escolas particulares. Das dez docentes, sete tem somente a formação inicial; duas têm Pós-Graduação e uma tem Mestrado em Educação. Todas atuam na docência há mais de cinco anos, trabalham na mesma escola há pelo menos dois anos e com crianças da Educação Infantil há pelo menos quatro anos.

Assim, cinco perguntas foram selecionadas por quatro respostas que especificamente corresponderam aos objetivos específicos, de maneira que a conversa com os autores já referenciados pudesse ser mais fluida. Elas estarão identificadas por P1, P2, P3 e P4 (P = participante).

Quadro 1 - As Concepções de Infâncias e desenvolvimento da criança.

1. Quais as suas concepções sobre infância e sobre como as crianças se desenvolvem na Educação Infantil?
P1: Infância é o período de desenvolvimento infantil que vai do nascimento à adolescência. Educação Infantil é o primeiro momento que a criança estará em contato com a escola interagindo com outras crianças da mesma idade. Considero um momento ímpar, pois a criança estará se separando dos familiares para vivenciar uma outra realidade.
P2: A criança possui pré-disposição pra aprender e está em plena fase de aquisição e ampliação máxima de suas potencialidades. Mas seu pleno desenvolvimento depende também de questões externas como estímulo e estrutura familiar, contexto social e oportunidades.
P3: As crianças se desenvolvem brincando e com situações que envolvem sua rotina
P4: Fase onde as crianças desenvolvem principalmente sua personalidade e começa a moldar seu caráter.

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

A infância é um período marcado pela descoberta, exploração e formação de vínculos afetivos, enquanto a educação infantil desempenha um papel fundamental na promoção do desenvolvimento integral das crianças.

As crianças pequenas solicitam aos educadores uma pedagogia sustentada nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para suas experiências cotidianas e seus processos de aprendizagem no espaço coletivo, diferente de uma intencionalidade pedagógica voltada para resultados individualizados nas diferentes áreas do conhecimento (Brasil, 2009b, p. 8).

As crianças são sujeitos de direitos, capazes de expressar suas opiniões e que possuem potencialidades a serem desenvolvidas. Essas concepções destacam que as crianças têm uma visão de mundo própria, construída a partir de suas experiências, e que merecem ser respeitadas e valorizadas em sua singularidade.

Tonucci (2002) alerta que, por vezes, pais e professores consideram a criança como um sujeito que deve ser educado para o futuro, que seu valor está naquilo em que irá se transformar. Educar, nesse sentido, quer dizer preparar alguém que ainda não existe, que existirá amanhã: a futura mulher, o futuro homem e, ao concentrar todas as atenções no futuro, deixa-se de atender as necessidades das crianças no presente. [...] o modelo de adulto é apresentado para a criança como algo a ser atingido o mais breve possível. Assim desconsideram-se, muitas vezes, as necessidades e potencialidades do presente em nome das expectativas do futuro (Moro; Souza, 2018, p. 18-19).

As crianças são sujeitos de direitos, capazes de expressar suas opiniões e que possuem potencialidades a serem desenvolvidas. Essas concepções destacam que as crianças têm uma visão de mundo própria, construída a partir de suas experiências, e que merecem ser respeitadas e valorizadas em sua singularidade.

No contexto da educação infantil as crianças devem ser protagonistas do seu próprio aprendizado ao investigar e aprender sobre suas dúvidas e interesses, exercendo a sua curiosidade, interagindo com o ambiente e relacionando-se com os outros.

[...] as práticas e discursos no campo da educação das crianças pequenas podem ser divididas em dois grupos: um que coloca ênfase na disciplina, na preparação, na ordem, [...] (Moro; Machado, 2018, p. 37).

Através de atividades lúdicas, das brincadeiras, de jogos colaborativos, em contato com a natureza, realizando atividades de exploração e investigação, fazendo deduções, errando e acertando, contextualizando, enfim, uma diversidade de vivências significativas que podem ser experienciadas e compartilhadas para desenvolver as habilidades cognitivas, emocionais, sociais e motoras.

Quadro 2 - Os Tempos e Espaços na Educação Infantil

2. Como você planeja os tempos, espaços e a rotina para trabalhar com e para as crianças?
P1: Planejamento no HTP (quando não é solicitada outras atividades) e às vezes em casa (tento evitar, mas disponho de pouco tempo para essas atividades na própria escola).
P2: Momentos curtos, 20 a 30 minutos. Duas atividades mais elaboradas e momentos de descontração e relaxamento.
P3: O planejamento é realidade no final do ano, com o planejamento anual pronto, desenvolvemos mais detalhadamente o planejamento semanal.
P4: Mensalmente através da proposta pedagógica e BNCC onde contemplamos as experiências e aspectos experienciais neles contidos.

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

O planejamento deve levar em consideração as necessidades, interesses e características próprias das crianças de cada escola, porque se as crianças não são iguais, não teria o porquê de todos os planejamentos serem uniformes, realizados sem especificidade. A quadro cima nos leva pensar que o planejamento segue sendo um desafio para os docentes, em suas amplas áreas de atuação, bem como, durante esses momentos, sejam proporcionados aos docentes, as trocas de experiências que os levam a uma reflexão sobre a própria prática.

Segundo a BNCC (2018, p. 30) parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças.

Cotidianamente as crianças se encontram na instituição e, muitas vezes, vivem a rotina, o espaço, o tempo e as atividades planejadas pelos adultos. Seus movimentos de significação do mundo compõem também este planejamento? A constituição de identidade, autoestima e autoconfiança nos contatos sociais das crianças com adultos e outras crianças é uma dimensão humana valorizada pelos educadores ou eles se concentram nos temas/conteúdos a serem transmitidos às crianças? O que os adultos projetam para as crianças alimenta-se da busca que elas mesmas fazem dos objetos e dos contatos sociais? (Moro; Souza, 2018, p. 32).

As rotinas podem tornar-se uma tecnologia de alienação quando não consideram o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos; quando se tornam apenas uma sucessão de eventos, de pequenas ações, prescritas de maneira precisa, levando as pessoas a agir e a repetir gestos e atos em uma sequência de procedimentos que não lhes pertence nem está sob seu domínio. É o vivido sem sentido, alienado, pois está cristalizado em absolutos (Barbosa, 2006, p. 39).

Nenhuma das respostas indicaram que seja empreendida uma dedicação crítica e ética em relação ao planejamento, o que indica que certamente acontecem práticas não planejadas e que são desenvolvidas pela espontaneidade. Também ficou explícita a ausência de um olhar mais apurado e responsável em relação ao que deveria ser desenvolvido nos tempos e nos espaços.

Quadro 3 - A Identificação de Práticas Pedagógicas que Possam Contribuir com a Práxis

3. Você consegue desenvolver uma prática pedagógica autônoma ou percebe influências/sofre interferências das normas da Secretaria de Educação e orientações da gestão escolar?
P1: Já trabalhei com projetos que eu mesma desenvolvi, mas confesso que acabei sobrecarregada por conta das demandas burocráticas desta secretaria. Este ano resolvi não trabalhar o que realmente gosto por causa da sobrecarga.
P2: Sim, na sala de aula há autonomia. Existem as orientações legais e demandas macro da secretaria mas o que predomina é a necessidade e especificidade da turma.

P3: Depende, tem momentos que consigo desenvolver uma prática autônoma, mas na grande maioria sou interferência das normas da metodologia da escola.

P4: Com certeza temos interferência da Secretaria de Educação, em todos os âmbitos, e sofremos interferência maior da gestão escolar. Atualmente não temos liberdade de desenvolver nossa própria prática pedagógica e experiência na área.

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Algumas professoras indicaram que sentem a interferência não somente da escola, mas também da Secretaria de Educação, o que pode acarretar uma insatisfação e desânimo profissional, vindo a prejudicar o trabalho que é desenvolvido com as crianças. Além disso, muitas das vezes as orientações impostas por terceiros não correspondem ao que é apropriado para a etapa da educação infantil; em sua maioria são apostilados, atividades de cópias, de repetição, de cobrir pontilhados, de pintura em desenhos impressos, de atividades desenvolvidas pelas datas comemorativas e atividades alusivas planejadas no calendário das Secretarias de Educação, ou seja, não representam processos de aprendizagem significativos.

As DCNEI (2010, p. 13) indicam que as propostas pedagógicas ou o projeto político pedagógico é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educadas e cuidadas. Para isso, devem ser elaboradas em coletividade, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar.

Para que as práticas de cada professora deixem de ser um ato isolado, alienado, elas precisam compartilhar experiências e empreender estudos, porque quando há domínio das teorias é possível que as profissionais se tornem seguras em seu trabalho pedagógico.

Quadro 4 - A Ludicidade, O Movimento e O Brincar

4. Por que as crianças brincam e qual a relação das brincadeiras com a aprendizagem na Educação Infantil?

P1: Quando as brincadeiras têm realmente um objetivo, elas deixam de ser meras brincadeiras e passam a ser aprendizagem.

P2: De acordo com os teóricos, O brincar é o trabalho da criança. Assim, sua prática para a descoberta e aprendizagem significa se da através da vivência com brincadeira e brinquedos, estruturados ou não.

P3: É através da brincadeira que se aprende sobre regras, convivência, além de desenvolver a coordenação motora fina e grossa, entre outros conhecimentos psíquicos.
Pois a brincadeira imita a realidade adulta, com experiências lúdicas.

P4: Pq é o momento em que elas fortalecem laços de amizade e partilham além dos brinquedos, ideias e pensamentos.

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

As respostas das docentes reveladas na quadro 3 nos fortalecem a ideia de que, é através da ludicidade, das brincadeiras populares, das representações sociais, do faz de conta, dos jogos individuais e coletivos, das parlendas, do acesso a um variado repertório de histórias e imagens, da exploração livre do ambiente, que a criança aprenda a ter domínio do seu corpo, de lateralidade, de suas emoções, desenvolvem autocontrole, sendo de cooperação, respeito ao próximo, e muitas outras habilidades que lhe proporcionarão melhores condições de desenvolvimento.

O brincar da criança varia ao longo do tempo, com a aquisição de novas capacidades e competências sociais, motoras e intelectuais [...]. Ferland refere que a criança, enquanto brinca, não tem como primeiro objetivo o aprender, e que se aprender alguma coisa é por “acidente”, pois ela “brinca para brincar”, isto é, não há uma racionalização prévia da criança de que vai ‘brincar para aprender’. No entanto, enquanto brinca, a criança está a desenvolver um “saber-fazer” e um “saber-ser”; ou seja, está a desenvolver aptidões e atitudes que irá utilizar em diversas situações do seu quotidiano e ao longo da sua vida. O autor descreve o brincar como uma fonte de diversas descobertas para a criança, entre elas, a descoberta de regras, valores e costumes (Ferreira; Madeira; Sarmento, 2018, p. 42).

É através da ludicidade, das brincadeiras populares, das representações sociais, do faz de conta, dos jogos individuais e coletivos, das parlendas, do acesso a um variado repertório de histórias e imagens, da exploração livre do ambiente que a criança aprenda a ter domínio do seu corpo, de lateralidade, de suas emoções, desenvolvem autocontrole, sendo de cooperação, respeito ao próximo e outras habilidades que lhe proporcionarão melhores condições de desenvolvimento.

A BNCC (2018) reafirma este entendimento, uma vez que, o brincar é fundamental no desenvolvimento infantil, sendo assim, as crianças aprendem por meio da participação, socialização, interação em espaços acessíveis e condizentes com a sua faixa etária. Essas condições poderão promover o aperfeiçoamento de expressões, sentimentos, comportamentos, respeito ao próximo e o autocuidado, colaborando para a manutenção dos espaços e parcerias entre colegas de turmas.

Quadro 5 - Concepções Sobre a Educação e os Processos de Aprendizagem

5. Quais as suas expectativas de aprendizagem a serem desenvolvidas com as crianças ao fim do ano letivo na Educação Infantil?

P1: Espero que todas tenham alcançado o máximo do que prediz a BNCC “... 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”.

P2: Autonomia e inclusão no mundo letrado, matemático , científico e artístico.
P3: Que eles reconheçam os conceitos básicos que deverão ser trabalhados de forma mais intensa nos próximos anos, tendo está base firme, seja ela de socialização ou de cunho pedagógico, como reconhecimento de números, letras, formas, etc.
P4: As expectativas de desenvolvimento que contribui para a sua adaptação e aprendizagem das crianças

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

A Educação Infantil (EI) não deve antecipar os processos que são pertinentes à etapa do ensino fundamental e nem as suas atividades devem intencionar a preparação para essa próxima etapa. A EI é uma etapa específica da educação, destinada a crianças de 0 a 5 anos, e que possui características e objetivos próprios. Ela tem como foco principal o desenvolvimento integral das crianças, considerando seus aspectos físicos, emocionais, sociais e cognitivos.

As DCNEI (2010) indicam que a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil 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. Evidenciado no Projeto de Cooperação Técnica MEC (2009).

A idealização por uma educação que valorize a infância, que estimule a criatividade, o pensamento reflexivo e a autonomia das crianças é um desafio constante, mas necessário para a construção de uma sociedade mais equitativa e inclusiva.

5. Considerações Finais

Este texto nos possibilita chegar a muitas considerações que são pertinentes à educação infantil, entretanto, destacamos o quão é essencial às professoras da educação infantil embasar as práticas pedagógicas nas teorias, aliadas à práxis, para viabilizar às crianças um ambiente de aprendizagem engajado e significativo. O alinhamento dessas reflexões pode nos fazer pensar e tomar atitudes para favorecer a educação e alcançar a qualidade no processo ensino-aprendizagem, capaz de promover o pleno desenvolvimento das potencialidades de cada criança.

Romper com paradigmas implica no compromisso intelectual dos professores com a sua formação continuada, na busca permanente de novos conhecimentos que amparem a reflexão crítica de suas ações e fundamentem o planejamento de suas práticas. Em razão disso, é vital que os profissionais da educação tenham a práxis como exercício pedagógico, pois a ação docente não

pode ser aleatória, desprovida de planejamento e intencionalidade, baseada no empirismo e no inatismo; seus fundamentos impõem a necessidade de compreensão das especificidades individuais, das diferentes formas de aprendizado, das complexidades sociais e demandam uma conduta (ação) docente ética e coerente, conscientemente crítica-reflexiva.

A diversidade cultural brasileira é fascinante, mas a desigualdade social é aterradora. Em relação à educação, que em alguns contextos pode ser vista como a redentora da sociedade, são impostos inúmeros desafios a serem superados. Ainda assim, a escola representa para a sociedade, e principalmente para as crianças pequenas, um lugar privilegiado onde podem ter a oportunidade de conviver, ter acesso a um repertório maior de conhecimentos e possibilidades. Desse modo, as práticas pedagógicas na educação infantil devem envolver uma abordagem holística, centrada na criança, que valorize a individualidade, a criatividade e a participação ativa das crianças em seu próprio processo de aprendizagem. Isso requer educadores capacitados, que possuam um conhecimento sólido dos estágios de desenvolvimento infantil e que estejam atualizados com as teorias e práticas emergentes.

Contudo, é importante ressaltar que para isso acontecer são necessárias políticas públicas de investimento em melhores salários (valorizando o trabalho empreendido pelos(as) professores(as)), plano de carreira, programas de investimento na formação continuada, além de ser necessário que invistam no aumento do número de escolas com essa etapa de ensino, na manutenção e melhoria das que já existem, favorecer a integração da comunidade escolar pelo propósito da educação de qualidade, além de incentivar a parceria com as famílias nos processos educativos.

Agradecimentos

À Faculdade Santa Teresa, Laboratório de Estudo em Comportamento Motor Humano (LECOMH/FEFF/UFAM). Este artigo contou com o apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico Superior (CNPq).

Referências

ALMEIDA, Renato Barros. **Concepções de infância e criança em Goiânia sob o olhar da**

assistência social. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/teserver/api/core/bitstreams/4a9626c6-da58-4291-85fa-983f04e9a214/content> . Acesso em: 30 abr. 2023

BARBOSA, Ivone Garcia. **Prática pedagógica na educação infantil.** Belo Horizonte: DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (GESTRADO/UFMG), 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/329-1.pdf> . Acesso em: 04 mai. 2023

BARBOSA, Maria C.S. **Por Amor e por Força: Rotinas na Educação Infantil.** 1.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. Lei Nº 8.069, De 13 De Julho De 1990. Dispõe sobre o **Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm . Acesso em: 23 mai. 2023

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm . Acesso em: 23 mai. 2023

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf . Acesso em: 20 mai. 2023

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF. Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em: 06 mar. 2023

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 5/2009** que Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de Dezembro de 2009a, Seção 1, P. 2009a. Disponível em: https://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf . Acesso em: 24 abr. 2023

BRASIL. **Projeto de Cooperação Técnica MEC / Universidade Federal do Rio Grande do Sul para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil.** Brasília, MEC/Secretaria de Educação Básica/ UFRGS, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4162-relat-seb-producao-academica-praticas-pedagogicas-ei&category_slug=marco-2010-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: Acesso em: 10 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. DCNEI - **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica.** – Brasília : MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf . Acesso em: Acesso em:

20 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> . Acesso em: 15 ago. 2023.

BRASIL. Conselho Estadual de Educação. **Resolução N° 098/2019**. Institui e orienta a implementação do Referencial Curricular Amazonense. Instituições de Ensino da Educação Infantil e Ensino Fundamental do Estado do Amazonas. 2019. Disponível em: <http://www.cee.am.gov.br/wp-content/uploads/2021/08/Resolucao-No-98-2019-CEE-AM-Referencial-Curricular-Amazonense.pdf> . Acesso em: 10 jun. 2023

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1/2020**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Diário Oficial da União, Brasília, 29 de outubro de 2020, Seção 1, pp.103-106. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN12020.pdf?query=Educacao%20Ambiental . Acesso em: 23 jun. 2023.

CNS. Conselho Nacional de Saúde. Resolução N° 466 de 12 de Dezembro de 2012. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf> . Acessado em: 03 Abr. 2023.

CNS. Conselho Nacional de Saúde. Resolução N° 510 de 07 de Abril de 2016. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf> . Acessado em: 03 Abr. 2023.

COSTA, B. K.; LOURENÇO, A. R. M.; VASCONCELOS, T. C. **Desenvolvimento Integral na Infância**: reflexões à luz da Pedagogia da Autonomia. In: PEREIRA, M. H. M. P. *et al.* Diálogos Da Educação Com Bakhtin, Freire E Vigotski. Volume 4. São Paulo: Mentis Abertas, 2024. 228 p. Disponível em: <https://encr.pw/kNzod> . Acesso em: 13 jun. 2024

FERNANDES, Rogério. KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Sobre a história da infância**. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes. (org.). A infância e sua educação – materiais, práticas e representações. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FERREIRA; F. I.; MADEIRA, R.; SARMENTO, T. (Orgs.). **Brincar e Aprender na Infância**. Portugal: Porto Editora, 2018.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. 74. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2019a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 84. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2019b.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. 3. Ed. São Paulo: Córtes / Instituto Paulo Freire, 2001.

GASPARELO, Rayane Regina Scheidt; SCHNECKENBERG, Marisa. Formação continuada de

professores: racionalidade técnica versus desenvolvimento profissional. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 21, n. esp.2, p. 1119- 1134, nov. 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/renan/Downloads/11+10185-28162-1-SM.revisado.pdf> . Acesso em: 14 jun. 2024

GIROUX, Henri. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIROUX. **Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução**. Petrópolis: Vozes, 1986.

KOHAN, Walter Omar. A infância da Educação: o conceito devir-criança. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 2, nº 1, 31 de dezembro de 2005. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/2/1/a-infancia-da-educacao-o-conceito-devir-crianca> . Acesso em: 23 ago. 2023

KOHAN. Walter Omar. Tempos da infância: entre um poeta, um filósofo, um educador. **Revista Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 46, e236273, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/QcvjH8zScrWNTZLkshWwKCj/abstract/?lang=pt> . Acesso em: 25 mai. 2023

LAJOLO, Marisa. Infância de papel e tinta. In: FREITAS, M. C. (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2006.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 9. ed. [Reimpr.]. Atualização da edição João Bosco Medeiros. São Paulo: Atlas, 2021.

MEDEIROS, João B. **Redação Científica: Práticas de fichamentos, resumos, resenhas**. 13. ed. Atlas. 2019.

MEDEIROS, M. V.; CABRAL, C. L. O. Formação Docente: Da Teoria À Prática, Em Uma Abordagem Sócio-Histórica. **Revista E-Curriculum**, v. 1, n. 2, p. 1-17, 2006. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3122/2060> . Acesso em: 23 mai. 2023

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 27. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MORO, Catarina; SOUZA, Gizele de. (Org.) **Educação infantil: construção de sentidos e formação**. 1. ed. Curitiba: NEPIE/UFPR, 2018.

MOTA, Janine da S. Utilização do Google Forms na pesquisa acadêmica. **Revista Humanidades e Inovação**, v.6, n. 12, 2019.

NCPI. Núcleo Ciência Pela Infância. **O impacto do desenvolvimento na primeira infância sobre a aprendizagem**. Comitê Científico do Núcleo Ciência Pela Infância, 2014.

PÉREZ-GÓMEZ, A. O Pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil:**

gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ROMERO, Tais. Prefácio. In: BARDANCA, Angeles A.; BARDANCA, Isabel A. **Os fios da infância**. São Paulo: Phorte, 2018.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. 2ª. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SKLIAR, Carlos. Infâncias da linguagem, infâncias da infância, memórias de infâncias: depois é tarde demais. **Article in childhood & philosophy**. Rio de Janeiro, v. 14, n. 30, 2018. Disponível: <https://www.redalyc.org/journal/5120/512057166002/> . Acesso em: 25 ago. 2023

VOLPATO, G. L. **O método lógico para redação científica**. RECIIS – Revista Eletrônica de Comunicação, Informação & Inovação em Saúde. Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, março, 2015. Disponível em: <https://www.reciis.icict.fiocruz.br/index.php/reciis/article/view/932/1577> . Acesso em: 28 mar. 2023